

Textos de
Matthew Lipman

RECURSOS
EDUCATIVOS

Edición y traducción de
Manuela Gómez Pérez

El lugar del pensamiento en la educación

Octaedro 
Editorial

TEXTOS DE
Matthew Lipman

El lugar del pensamiento en la educación

EDICIÓN Y TRADUCCIÓN DE
MANUELA GÓMEZ PÉREZ

Octaedro 

Colección Recursos educativos

Textos originales de: *Thinking in Education (2ª ed.)*, Cambridge University Press, 2003 y *Teaching Philosophy on the Eve of the Twenty-First Century*, Ankara, 1998.

Traducción de Manuela Gómez Pérez

Primera edición en papel: abril de 2016

Primera edición: septiembre de 2016

© de la edición y traducción: Manuela Gómez Pérez (textos cedidos por Matthew Lipman)

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-814-4

Diseño, realización y digitalización: Editorial Octaedro

Introducción

Matthew Lipman (1923-2010, Nueva Jersey) es el autor principal de la propuesta educativa *Philosophy for Children*. Esta propuesta incluye un currículum, compuesto por novelas filosóficas para el alumnado y manuales para el profesorado; una metodología, el diálogo filosófico entendido como investigación; orientaciones para la formación del profesorado; y una fundamentación teórica. Uno de sus objetivos principales es convertir el aula en una comunidad de investigación, cuyos miembros deliberan sobre cuestiones filosóficas de manera respetuosa, crítica y creativa.

Lipman inició su carrera como profesor universitario en 1950. Su experiencia como profesor de filosofía en la Universidad Columbia de Nueva York le llevó a reflexionar sobre la necesidad de iniciar a los niños y niñas de educación primaria en la práctica de la filosofía para que aprendieran a pensar críticamente, a dialogar filosóficamente y a formar juicios razonables. En 1969 escribió la primera novela filosófica para niños y niñas de entre 11 y 12 años, *Harry Stotelmeyer's Discovery*.

En 1972 dejó la Universidad Columbia y se trasladó a la Universidad de Montclair, en Nueva Jersey. Allí creó, junto con Ann Margaret Sharp como directora asociada, *The Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC). Entre 1974 y 1980 desarrollaron el currículum *Philosophy for Children*, las novelas filosóficas del currículum y sus manuales, con propuestas metodológicas y orientaciones para el profesorado. Las novelas muestran a niños y niñas dialogando sobre temas cotidianos entrelazados con cuestiones de diferentes áreas de la filosofía: lógica, filosofía del lenguaje, ética, estética y filosofía de la naturaleza, entre otras.

Durante este período, y hasta 1990, publicaron gran parte de las bases teóricas de *Philosophy for Children: Growing Up With Philosophy* (1978), *Philosophy in the Classroom* (1980) y *Philosophy goes to School* (1988), entre otros.

Durante la década de 1980, Lipman tuvo un papel muy importante en el movimiento de pensamiento crítico en educación. Participó en numerosas conferencias en diferentes lugares del mundo, y en 1991 publicó su libro *Thinking in Education*, que puede ser considerado el primer estudio teórico comprensivo de este campo. En 2003 publicó la segunda edición de *Thinking in Education*. En ella, Lipman modificó aproximadamente un tercio de los contenidos de la primera e incluyó textos inéditos hasta entonces.

Los seminarios de Matthew Lipman, organizados por el IAPC, han atraído a estudiantes de doctorado y postdoctorado, y a profesorado de los cinco continentes. Gracias a pensadores como él, instituciones internacionales como la UNESCO consideran el pensamiento reflexivo y el diálogo filosófico posibles y necesarios en la educación básica del siglo XXI.

Los textos que reunimos en este volumen pertenecen a su última etapa de producción intelectual. Los primeros cuatro textos se encuentran en la segunda edición de *Thinking in Education*¹ y forman una unidad temática: Las dimensiones de la capacidad de pensar que deben ser cultivadas en la educación. Estos textos, especialmente el dedicado al pensamiento crítico, contienen ideas ya publicadas anteriormente; pero es en la segunda edición de *Thinking in Education*, donde Lipman presenta su última versión sobre las tres dimensiones de la capacidad de pensar –la crítica, la creativa y la cuidadosa– que la filosofía potencia «cuando se reconstruye y se enseña de manera apropiada».

Como se verá, el espacio que Lipman dedica a caracterizar la capacidad crítica del pensamiento es mayor que el que dedica a las otras dimensiones. Creemos que ello se debe más a la evolución de su pensamiento que a la importancia que concede a cada una de estas dimensiones.

Lipman es de los pocos pensadores que caracteriza el pensamiento crítico en educación desde la filosofía, que es, para él, una disciplina crítica por excelencia. Cuando Lipman indaga sobre cómo mejorar la capacidad crítica de pensamiento, lo hace investigando cuáles son sus condiciones y cuáles son sus límites. Eso le lleva a ir más allá de la caracterización inicial que encontramos sobre pensamiento crítico en su artículo «Critical Thinking: What Can It Be» (1988).

Al final de ese artículo, incluido íntegramente en la segunda edición de *Thinking in Education*, afirma que el pensamiento crítico no puede ser solo un pensamiento regulado por criterios. Además, debe ser crítico de sí mismo,

consciente de su falibilidad, autocorrectivo, y debe tener en cuenta el contexto a la hora de ser aplicado. Lipman mantiene esta caracterización hasta el final de su trayectoria, pero en su etapa final, va más allá. Ya no trata solo de cómo mejorar la capacidad de pensamiento crítico, sino de cómo cultivar la razonabilidad. Cuando la dimensión crítica del pensamiento apunta a la razonabilidad, se complementa con la dimensión creativa y la dimensión cuidadosa, sin las cuales un pensamiento crítico podría ser racional, pero poco razonable.

En la segunda parte de este volumen, hemos incluido el artículo «Contribuciones de la filosofía a una democracia deliberativa». Este texto, inédito en español, fue presentado por Lipman en el Congreso Internacional de Filosofía celebrado en Ankara en 1998, bajo el tema general *Teaching Philosophy on the Eve of the Twenty-First Century*.²

En él desarrolla uno de los ejes principales de su pensamiento: la investigación filosófica es el área de conocimiento que mejor puede vertebrar la educación de los ciudadanos³ de una democracia. Lipman propone que la filosofía y la educación pueden ir del aula a la ciudadanía para mejorar los sistemas de participación y ayudar a tomar decisiones razonables para el bien común.

A nuestro entender, esta selección de textos son de plena actualidad y necesidad. Lipman propone el cultivo de la razonabilidad como camino para educar la capacidad crítica, creativa y cuidadosa de las personas, su capacidad de deliberar sobre decisiones públicas de manera autocorrectiva y de tener en cuenta los derechos e intereses de los demás tanto como los propios. La razonabilidad, en la sociedad y en la educación es, pues, preventiva de la manipulación de las ideas y de actitudes dogmáticas que a menudo alimentan los conflictos violentos y la injusticia social.

MANUELA GÓMEZ

1. M. Lipman, *Thinking in Education*, 2ª edición. Nueva York: Cambridge University Press, 2003, 195-271. Parte IV: *Education for the improvement of thinking*.
2. David Evans y Ioanna Kuçuradi (eds.), *Teaching Philosophy On The Eve of The Twenty-First Century*. Editions of the Philosophical Society of Turkey for the International Federation of Philosophical Societies. Ankara, 1998.
3. En ocasiones, usaremos el genérico masculino para hacer referencia a ambos sexos. (*N. de la T.*)

Parte I

1. Las dimensiones transactivas del pensamiento

Pensamiento multidimensional

Para mejorar la capacidad de pensar, en educación, las dimensiones más importantes a cultivar son la crítica, la creativa y la cuidadosa.⁴ El prototipo de persona que piensa de manera crítica es el buen profesional, el experto, que aplica su buen juicio. El prototipo de persona que piensa de manera creativa es el artista. Ejemplos de personas que piensan de manera cuidadosa son unos padres solícitos, una planificadora ambiental cuidadosa o un maestro responsable e implicado en la educación de sus estudiantes.

En cada uno de estos casos, damos por supuesto que la pedagogía adecuada para fomentar un pensamiento multidimensional incluirá la comunidad de investigación, y que la epistemología de esta comunidad consistirá en un equilibrio reflexivo. Este equilibrio supone que el conocimiento es falible, por lo que el objetivo de una comunidad de investigación en el aula no es encontrar un fundamento absoluto del conocimiento, un cimiento inamovible, sino que hay que rehacer, mejorar y revisar constantemente todo lo que no funciona para mantener el equilibrio reflexivo. Este no se basa, pues, en una noción de verdad absoluta. La autocorrección siempre debe formar parte del proceso de investigación. Como este proceso incluye una dimensión cuidadosa, el pensamiento se preocupará por proteger y mantener el equilibrio. Y como incluye una dimensión creativa, se preocupará por buscar nuevas maneras y soluciones para mantenerlo.

Las comunidades de investigación son diferentes entre ellas. Una comunidad reflexiva y deliberativa es el tipo de comunidad que probablemente potenciará más un pensamiento crítico, porque generalmente enfatizará valores como la precisión y la consistencia. Una comunidad de investigación creativa tiende a poner el acento tanto en la destreza técnica como en la imaginación más emprendedora. El mejor ejemplo sería el atelier de un artista. Y una comunidad de investigación cuidadosa será aquella que

cultiva el aprecio de ciertos valores. Probablemente estudiará cómo cultivar estos valores de la mejor manera posible y cómo hay que vivir para que sean evidentes para todos.

Cuando trabajamos, nuestras manos entran en diálogo entre ellas. Cada una hace lo que tiene que hacer: mientras una asegura el material, la otra le da forma o tamaño. Sin embargo, es más fácil observar y describir estas diferencias que explicarlas. Lo mismo ocurre con los ejemplos de pensamiento multidimensional que podemos encontrar: podemos distinguir un pensamiento «analítico» de un pensamiento «intuitivo», pero sería mucho más difícil explicar cómo funciona cada uno de ellos. Además, para nuestro propósito, intentar hacerlo ni siquiera sería muy provechoso.

Por el momento puede ser suficiente ver que, cuando pensamos, unas veces nos regimos por criterios y otras, por valores que inundan todo el contexto en el que pensamos. Unas veces, el pensamiento se mueve suave y rutinariamente, como los vagones de un tren en sus raíles; otras, campa libremente como un pájaro, con el resultado de que vemos el primer tipo de pensamiento como lineal y explicativo, y el segundo, como inventivo y expansivo. Algunas veces, el pensamiento parece puramente calculador; otras veces, conjetural, hipotético e imaginativo; otras, es una colección de pensamientos compactados mecánicamente como un paquete de higos prensados. En ocasiones, los pensamientos se relacionan entre sí orgánicamente, cada uno va asumiendo un papel diferente, pero cooperan entre ellos para darnos una visión más completa de aquello que estamos considerando. Unas veces, el pensamiento es cuantitativo; otras, expositivo o narrativo. La lista continúa, pero será suficiente si reconocemos que pensar implica la transacción y el entrecruzamiento de diferentes formas de comportamiento mental, que nos tomamos la libertad de conceptualizar como razonabilidad, creatividad y cuidado. Cada uno de estos comportamientos es una forma de investigación. Juntos no solo suman sus resultados, sino que los multiplican.

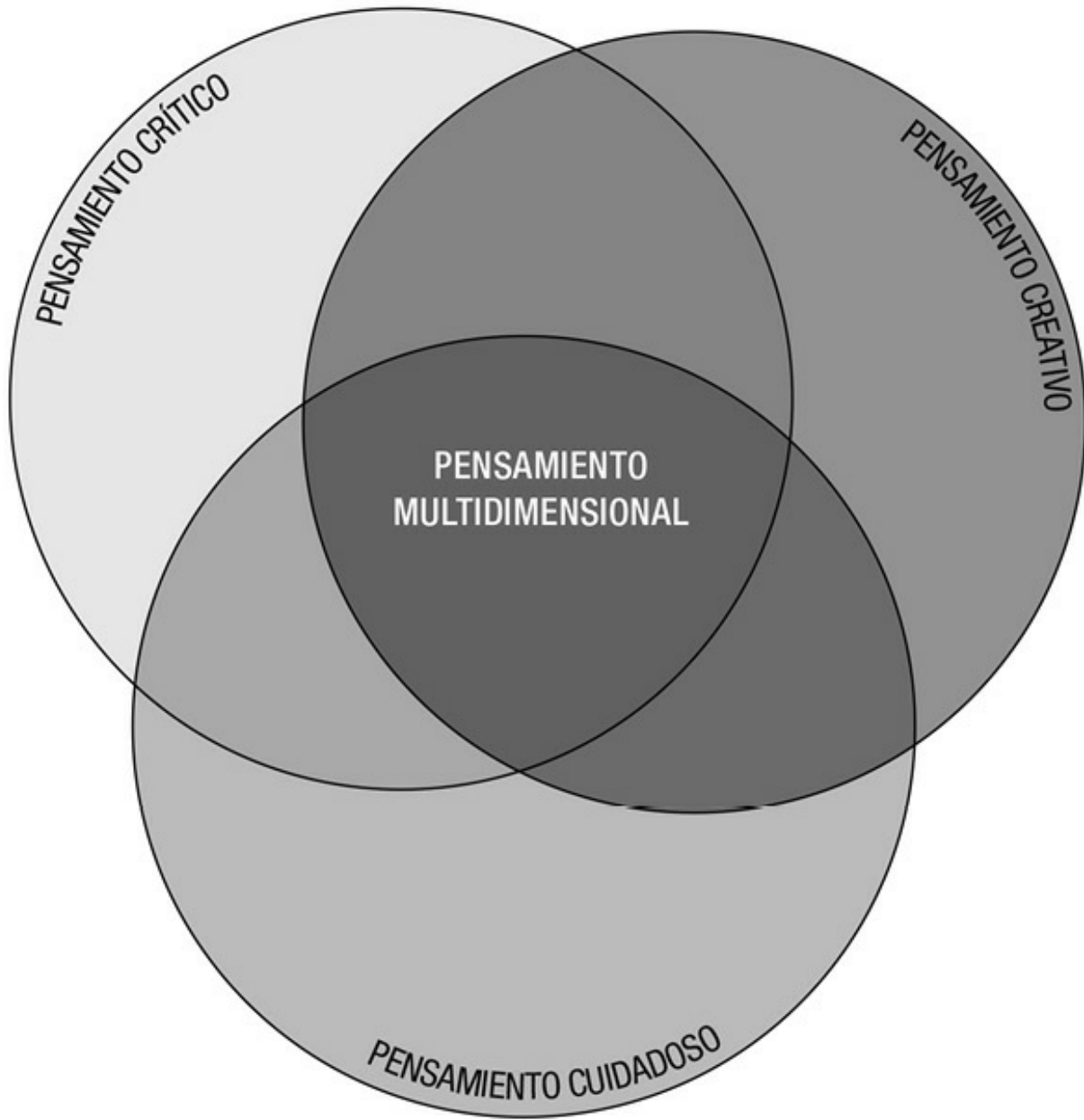
Cuando la educación era considerada como transmisión de información sobre el mundo, la forma en que se enseñaba no parecía tener mucha importancia. Pero cuando el proceso cognitivo empezó a ser considerado un objetivo de la interrelación educativa, las antiguas prioridades fueron quedando obsoletas y hubo que reemplazarlas por otras totalmente nuevas. Por ejemplo, aunque la adquisición de conocimiento podía ser todavía un

objetivo valioso, no lo era tanto como mejorar la capacidad de *juicio* que nos permite usar el conocimiento. Y mientras que el uso del conocimiento puede ser aún central para el conocimiento teórico, se ha ido considerando que el éxito educativo requiere cada vez más *la aplicación práctica* de ese conocimiento en situaciones problemáticas.

Por otra parte, hoy en día estamos tan deslumbrados con el aumento de las potencialidades de la tecnología, y de su impacto sobre la sociedad contemporánea, que no nos damos cuenta de que este cambio tecnológico indica una revolución más profunda que se ha ido dando silenciosamente en la sociedad. Los cambios que queramos introducir en el comportamiento humano deberán ser el resultado de los cambios en las leyes y políticas que gobiernen el propio comportamiento, y no el resultado de los cambios tecnológicos. Incluso deberían ser el resultado de cambios en los criterios mediante los cuales juzgamos el comportamiento humano.

Podemos hablar tanto como queramos sobre cómo el cerebro humano ha sido consecuencia de la destreza de la mano y, por tanto, de las herramientas y de la maquinaria que ha sustituido la mano. Podemos describir cómo hoy en día el cerebro ve ampliadas sus capacidades gracias a la tecnología. Pero el hecho es que seguimos reconociendo el pensamiento como el centro de operaciones de la actividad humana. En consecuencia, para bien o para mal, la revolución consiste en que ahora nos referimos exclusivamente al pensamiento de las personas cuando antes nos referíamos a las propias personas.

A partir de la última afirmación, podemos tener la tentación de concluir que las personas son vistas como máquinas cartesianas, robots dirigidos por sus intelectos. Esto podría ser verdad si lo que entendiésemos por «pensar» fuese lo mismo que Descartes entendió. Pero no es el caso. Para Descartes, la noción de pensamiento importante es la del pensamiento matemático y lógico. La separación entre mente y cuerpo, y los atributos de este —la capacidad de percepción, las maneras de sentir, de valorar, de crear, de imaginar, de actuar, etc.—, es total y absoluta. Sin embargo, el *pensamiento multidimensional*, tal como lo entendemos aquí, apunta a un equilibrio entre lo que es cognitivo y lo que es afectivo, entre lo perceptivo y lo conceptual; entre lo físico y lo mental, entre lo que es gobernado por reglas y lo que no.



Hace un tiempo, esta distinción se habría considerado tripartita, y la mente se habría diferenciado de los apetitos y de los sentidos, o de las propias percepciones y pasiones, pero siempre priorizando el control por parte del intelecto. La mente era el monarca y el resto, solo sus súbditos, cuyas arrogantes aspiraciones eran reprimidas por la soberanía de la razón. Eran tiempos en los que cualquier propuesta más plural y democrática era castigada inmediatamente como una forma de anarquía. A partir de nociones

como estas se construyó el antiguo estoicismo y los valores asumidos por los escritores del Renacimiento en los que se formó Shakespeare.

En contraste con esta visión, los tres criterios que ahora proponemos como requisitos del pensamiento multidimensional son o deberían ser totalmente igualitarios en el sentido de que si un pensamiento no satisface los tres criterios no puede ser considerado un pensamiento excelente. Los tres aspectos del pensamiento a los que se aplican estos criterios son: el crítico, el creativo y el cuidadoso.

El reto que asumimos en este libro tiene que ver, en primer lugar, con la falta de acuerdo que encontramos a la hora de describir estas tres características como dimensiones de la capacidad de pensar. En el caso del pensamiento crítico, encontramos una oposición relativamente poco importante. Respecto al pensamiento creativo, podríamos conseguir que los opositores aceptaran el término, aunque de mala gana. Las objeciones principales se refieren a la noción de pensamiento cuidadoso, porque «cuidado», en los diferentes sentidos en los que se usa el término, se considera que pertenece más al campo afectivo que al cognitivo.

El segundo reto es considerar que estos tres aspectos del pensamiento son de igual importancia. Esto contrasta radicalmente con el planteamiento jerárquico que sitúa el pensamiento puramente teórico por encima del pensamiento práctico y aplicado, y lo que es general y abstracto, por encima de cualquier cosa que solo se muestre en su particularidad.

Llegados a este punto, se nos podría preguntar: ¿Qué importancia educativa tienen las distinciones que estamos estableciendo? ¿Qué pasaría si el pensamiento crítico, el creativo y el cuidadoso fuesen considerados como aspectos igualmente importantes a la hora de potenciar el pensamiento multidimensional en todos los niveles educativos? ¿Cuáles serían las consecuencias? ¿Cómo se podría enseñar?

Cuando fomentamos un pensamiento multidimensional, debemos procurar no dar a los estudiantes la impresión de que el pensamiento crítico es la totalidad del pensamiento. Del mismo modo, debemos evitar dar a entender que las tres modalidades de pensamiento son independientes y no están en una continua transacción entre ellas. Por ello, puede ser de gran ayuda que el profesorado proponga al alumnado que encuentre ejemplos de pensamiento creativo en un capítulo de una novela que se esté discutiendo. O bien, que pregunte qué tipos de cuidado muestran los personajes en un episodio. Estas

preguntas hacen que los estudiantes hagan una lectura profunda del texto porque deben ser capaces de inferir, por ejemplo, que una pregunta persistente de un personaje puede ser una muestra de su interés por comprender; o que la docilidad habitual de otro puede expresar su necesidad de ser aceptado; o bien, que la insistencia de un tercero en la precisión y la consistencia muestra su preocupación por los procesos de investigación; y que la costumbre que tiene otro de interrumpir constantemente puede indicar la falta de respeto hacia los demás miembros de la comunidad. El profesorado debe alentar a los estudiantes para que lean más allá de los niveles más superficiales del texto y descubran los significados que estos niveles esconden, de la misma manera que la prescripción de un médico, por abstracta y breve que sea, puede ocultar un firme compromiso por curar al paciente; o un poema sobre una nube puede no aportar mucha información sobre la nube pero sí puede expresar un gran aprecio por el lenguaje.

Nuestros comportamientos, afirmaciones e intervenciones —cualquier cosa que hacemos, decimos o producimos—, muestran cuánto valoramos, cuánto apreciamos, cuánto disfrutamos y cuánto queremos. Pero solo son una pequeña pista de todos los tipos de cuidado que podemos citar. Mientras que hay muchos verbos que indican «decir», pero no los usamos todos —preferimos usar frases como «él dice», «ella dijo»—, solemos emplear una gran variedad de términos diferentes para indicar formas de cuidado, en lugar de usar solo el genérico *cuidado*. Enseñar pensamiento crítico y creativo requiere que el profesorado esté atento a no pasar por alto el magma de emociones en las que un escrito concreto se sostiene y que tenga en cuenta el cuidado como dimensión esencial de nuestra experiencia.

En mi opinión, si las escuelas se comprometieran a fomentar en cada estudiante un equilibrio entre los aspectos creativos, críticos y cuidadosos del pensamiento, se daría un cambio radical en la naturaleza de la educación. Las técnicas pedagógicas que buscan practicar el pensamiento crítico a expensas del creativo y el cuidadoso, deberían excluirse a sí mismas. Un aula debería ser una comunidad de investigación que facilitara el pensamiento creativo y cuidadoso. No debería ser solamente una fábrica de producción de operaciones intelectuales totalmente indiferentes, o casi hostiles, a la consideración, el respeto y el aprecio que los miembros del grupo pueden tener entre ellos o hacia las cuestiones que estudian.

Necesitamos saber, mucho más de lo que ahora sabemos, cómo alejarnos de

la reglamentación estricta del pensamiento que hoy día caracteriza la educación, para poder avanzar hacia la liberación y la estructuración de sentimientos, de valores y de significados que deberían caracterizarla.

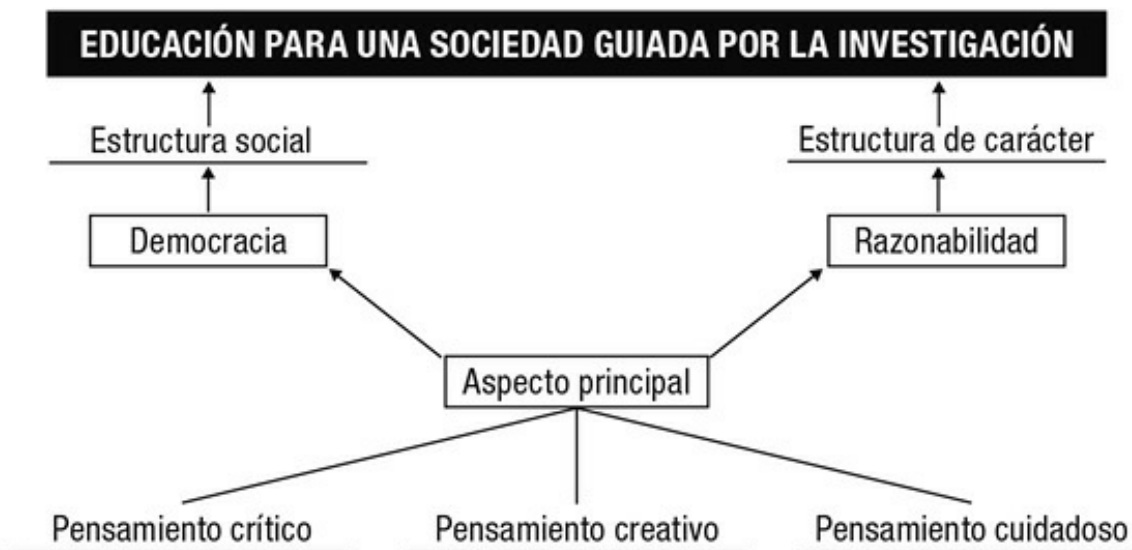
Aun viendo las dificultades, tenemos la impresión de dar un paso adelante, más allá de la mentalidad mercantil de la escuela que concibe la educación solo como preparación para ocupar hileras en las casillas de una sociedad «multiencajonada». Lo que afirmamos en este libro representa un esfuerzo por contribuir a este paso adelante, especificando algunos de los conceptos y criterios indispensables para idear una educación que haga justicia al espíritu de los grandes descubrimientos e invenciones de la humanidad.

Derecho a la capacidad de pensar

Está ampliamente aceptado que los niños y las niñas tienen derecho a la educación física, un derecho que guiará y desarrollará su crecimiento físico. También se considera que tienen derecho a la alfabetización, porque leyendo y escribiendo pueden estar conectados con su sociedad, cultura y civilización, y con las de otros pueblos. Es menos claro que tengan derecho al desarrollo de su capacidad de pensar, excepto a la que tenga lugar cuando pasan de un nivel educativo al siguiente. No está claro, a juzgar por las palabras y hechos de algunas personas, que los niños tengan derecho a pensar, es decir, derecho no solo a desarrollar una habilidad aceptable de lectura y de escritura, sino a llegar a niveles que van más allá de la mera aceptabilidad, como: la razonabilidad, la capacidad de juicio, la inventiva y la capacidad para apreciar. En su lugar, establecemos un número mínimo de estándares, como la pertinencia y consistencia, y no perseguimos estándares más elevados que permitirían al alumnado que sus capacidades respondiesen mejor a las necesidades de la vida actual en común.

Si la musculatura física se descuida, el individuo se va debilitando y no puede tener el cuidado de sí mismo que es deseable para cualquier miembro de la sociedad. De la misma manera que tenemos el derecho al fortalecimiento físico, también tenemos derecho al fortalecimiento moral, para poder ser capaces de ejercer autocrítica, autocorrección y autocontrol moral. Asimismo, tenemos derecho al fortalecimiento de nuestra capacidad creativa y emocional para poder pensar con confianza e ingenio y, de este modo, poder asumir las dificultades de la vida con energía y resiliencia.

Para mejorar la capacidad de pensar en una sociedad regulada por la investigación, el pensamiento crítico, el creativo y el cuidadoso nos permiten identificar el aspecto principal⁵ o primero del proceso educativo. En una sociedad así, se deben tener en cuenta dos ideas regulativas capitales: democracia y razonabilidad. Son componentes esenciales del proceso educativo. Por aspecto principal no entendemos la totalidad del proceso educativo como la suma de sus partes, sino como una red de políticas, principios y procedimientos a los que apelamos cuando organizamos la estructura de este proceso. En este sentido, podemos considerar la democracia como idea regulativa para el desarrollo de la estructura social, mientras que la razonabilidad es una idea regulativa para el desarrollo de la estructura del carácter, tanto del ciudadano individual como de una sociedad.



4. Aquí hemos traducido *caring* por 'cuidadosa'. (N. de la T.)

5. Hemos traducido por 'aspecto principal' la expresión *primary aspect*, que M. Lipman toma de George Yoods, «A Work of Art as a Standard of Itself», *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 26 (otoño, 1967). Para una explicación más extensa, véase «[El aspecto principal de la obra de arte como estándar de la propia obra](#)» del presente volumen. (N. de la T.)

2. Educación del pensamiento crítico

¿Qué puede ser el pensamiento crítico?

El conocimiento y la sabiduría destacan entre las virtudes intelectuales más apreciadas por el mundo antiguo. El conocimiento se consideraba necesario para los casos que eran decidibles por medios racionales. Por ejemplo, cuando se trataba de relaciones entre causas y efectos o entre medios y fines. La sabiduría, en cambio, se consideraba necesaria para aquellos casos que no eran decidibles racionalmente o cuando la decisión descansaba en juicios salomónicos.

En sociedades estables, con fuertes tradiciones, el conocimiento era entendido a menudo como un conjunto de verdades transmitidas de generación en generación. Era entendido como un cuerpo de verdades eternas, aplicables perennemente en un mundo no cambiante. En tiempos de cambio, sin embargo, el conocimiento tradicional no era fácilmente aplicable o quedaba obsoleto. En su lugar se enfatizaba la flexibilidad intelectual y la inventiva. La sabiduría era cultivada por los estoicos, entre otros, para estar preparados ante cualquier cosa que pudiera suceder, fuese buena o mala.

Hoy día ya no hacemos esta diferenciación. Con la ciencia moderna, las montañas de conocimiento acumulado en el pasado ya no son vistas con respeto y temor, y la noción de sabiduría parece más remota que nunca.

Por otra parte, reconocemos que las experiencias del pasado no siempre son una guía fiable para el futuro, y con ellas hacemos juicios probables. Sin embargo, es precisamente en esos casos cuando tendemos a sacar conclusiones precipitadas o a hacer generalizaciones que muestran nuestras inclinaciones y prejuicios. Nuestro entendimiento lógico no es infalible, ya que se ajusta al lenguaje ordinario y al mundo que nos rodea de manera imperfecta. Constantemente necesitamos hacer juicios razonables para los cuales, sin embargo, no nos preparan ni la razón ni la experiencia.

Como hemos dicho anteriormente, en los últimos años hemos sido más conscientes del abismo profundo que separa el pensamiento para el que las

escuelas nos han preparado del que necesitamos para tomar decisiones en la vida diaria. Hemos sido más conscientes del peligro que supone aceptar de manera acrítica el conocimiento que poseemos. En consecuencia, en educación se ha desarrollado un interés creciente por el denominado *pensamiento crítico*.

Lo que se entiende por pensamiento crítico no es algo nuevo, de la misma manera que la ciencia experimental no se originó hace solo cuatro siglos. Los esfuerzos para mejorar la calidad y cantidad de pensamiento y de conocimiento son tan antiguos como la historia de la humanidad.

A pesar de este doble esfuerzo continuo, hay períodos de nuestro pasado destacables por los avances hechos en ambos campos. Sabemos que en el siglo XVII hubo una gran revolución de la ciencia experimental y teórica. Es menos conocido que durante el mismo periodo también se hizo un esfuerzo determinante para mejorar la calidad y la cantidad de pensamiento. En efecto, los exponentes más importantes de la nueva ciencia tenían un pie en cada campo. La obra *Diálogo sobre los dos grandes sistemas del mundo*, de Galileo, es un comentario del método de pensamiento así como del método científico. También lo son las *Reglas para la dirección del espíritu* de Descartes, y el *Tratado sobre la reforma del entendimiento* de Spinoza; por no mencionar la importante obra de Bacon. Sospechamos que los grandes pensadores de este periodo no tenían claro si el futuro descansaría sobre la mejora de la investigación científica o sobre la mejora del razonamiento, de la formación de conceptos y de la capacidad de juicio.

No podemos negar que hubo muchos otros, como Erasmo, que subestimaron la promesa de la ciencia y, en su lugar, intentaron eliminar los defectos de nuestro pensamiento causados por los prejuicios, estereotipos, falacias, ambigüedades, apelaciones a la emoción, etc. Según estos pensadores lo necesario no era el método experimental de la nueva ciencia, sino una higiene mental que la gente se pudiera aplicar a sí misma para ser inmune a las vicisitudes del mal uso de nuestra capacidad de pensar.⁶

Hoy día, los defensores de la investigación científica no podrían escapar del hecho de que hubo una división respecto a lo que se perseguía. No era un enfrentamiento, pero sí una diferencia respecto a dónde se ponía el acento. Hubo quienes pensaban que el conocimiento que había que buscar y conseguir era el pensamiento puro; otros reconocían que lo que perseguían era el conocimiento que podía ser aplicado. Los que se consideraban a sí

mismos representantes de la ciencia pura no se querían ensuciar las manos con las aplicaciones prácticas de lo que sabían. Pero los profesionales – médicos, arquitectos, ingenieros, juristas, etc.– reconocían que sus profesiones se basaban no en la profundidad teórica de su conocimiento, sino en su juicio, es decir: en la destreza con la que podían aplicar sus conocimientos de manera adecuada.

Si los académicos hacían énfasis en la justificación de sus convicciones, los profesionales lo hacían en la de sus acciones. Cada uno apelaba a criterios aceptados, evidencias, formas de razonamiento deductivo e inductivo para garantizar lo que hacían o decían. Sin embargo, los profesionales apelaban, además, al resultado de la aplicación de su conocimiento, lo que les permitía disfrutar de un atractivo especial. Lo podemos entender mejor recordando la definición que Charles Pierce hace del principio pragmático: el sentido de una idea se encuentra en sus consecuencias prácticas. Peirce ilustra esta definición con el concepto de «dureza». El significado del concepto se encuentra en sus consecuencias, en este caso, en su capacidad de rayar: los diamantes son más duros que el cristal si el diamante raya el cristal y si el cristal no raya el diamante. Y lo mismo ocurre con cualquier idea: para evitar que una idea se convierta en una abstracción sin significado, debemos considerar cómo demostrar sus consecuencias prácticas.⁷

Los educadores que han visto que los textos de clase son poco significativos para sus estudiantes, se han alegrado cuando han visto que podían aplicar el principio pragmático en sus centros educativos. El alumnado mejoraría su pensamiento si tuviese las condiciones que le motivasen para aplicar su pensamiento en el mundo en que vive. El atractivo que le estimularía sería descubrir los significados de las ideas que intentan aprender.

Otra consideración importante sobre el pensamiento crítico tiene que ver con el hecho de que las generalizaciones, los universales y los principios e ideas similares, pueden ser muy fiables, pero pueden parecer rígidos y esquemáticos cuando nos encontramos en una situación concreta y con sus cualidades únicas. Aristóteles lo señaló al discutir la diferencia entre la justicia y la equidad en su obra *Ética a Nicómaco*. Según Aristóteles, algunas situaciones son universales, y los principios se les aplican con certeza. Otras situaciones, sin embargo, son especiales, y nuestro conocimiento se aplica solo de manera aproximada y probable. (Aristóteles llega a decir que la equidad es, de hecho, superior a algunas formas de justicia.)⁸

Los defensores de que se puede mejorar la capacidad de pensar han apuntado a menudo que un buen pensamiento implica generalmente una sensibilidad intensa por el contexto concreto. El énfasis que hace Aristóteles en la necesidad de equilibrar la justicia se puede generalizar con la afirmación de que la racionalidad necesita ser templada por el buen juicio, en el sentido de tener en cuenta lo que es apropiado en un caso particular y no solo lo que dice una regla o norma general, tanto si se trata de ajustar proporcionalmente las partes al todo, como los medios a los fines, o de cualquier otro tipo de relación.

Hemos intentado mostrar que lo que hoy día se llama «pensamiento crítico» se puede ver como la última versión de una larga preocupación que ha acompañado a toda la civilización, y a la que se le han añadido preocupaciones recientes sobre la adecuación de nuestra capacidad de pensar a las crecientes tareas que tenemos que afrontar. La extensión de la democracia nos ha hecho conscientes de la importancia que tiene que la ciudadanía piense de manera flexible pero responsable. Si no lo hace, será víctima fácil de la propaganda autoritaria y manipuladora. El pensamiento crítico puede aportar protección frente a las formas menos sutiles de lavado de cerebro. En educación, también encontramos unas necesidades generales que nos hacen darnos cuenta de que la educación tradicional a menudo potenciaba la aceptación acrítica de ciertas creencias por parte del alumnado. Para muchos, enseñar una disciplina sin incluir pensamiento crítico equivale a no enseñarla.

Si queremos potenciar y mejorar la capacidad de pensamiento crítico en las escuelas y universidades, necesitamos tener una idea clara de qué entendemos por pensamiento crítico. Necesitamos conocer sus rasgos definitorios, sus resultados y las condiciones que lo hacen posible. Empecemos por los resultados.

Los resultados del pensamiento crítico son los juicios

Si consultamos las definiciones habituales de pensamiento crítico, no podemos evitar sorprendernos de que hagan hincapié en sus resultados, pero generalmente fallen a la hora de hablar de sus rasgos característicos. Además, especifican resultados que se limitan a soluciones y decisiones. Así, algún autor define el pensamiento crítico como: «el proceso mental, las estrategias

y las representaciones que usa la gente para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos».² Otro entiende el pensamiento crítico como «pensamiento razonable y reflexivo que se centra en decidir qué creer y hacer».¹⁰

Estas definiciones aportan una aclaración insuficiente porque los resultados de la aplicación de lo que consideran pensamiento crítico (soluciones, decisiones, adquisición de conceptos) son demasiado estrechas, y las características definitorias (reflexivo, razonable) son demasiado vagas. Por ejemplo, si el pensamiento crítico es el pensamiento cuyo resultado consiste en tomar una decisión, entonces seleccionar un médico eligiendo un nombre al azar en la guía telefónica sería considerado un ejemplo de pensamiento crítico. Hemos de ampliar los resultados, identificar las características definitorias, y después mostrar la conexión entre ellas.

Como ya hemos dicho, el interés actual por el pensamiento crítico es una reminiscencia del antiguo interés por la sabiduría. Pero, ¿qué es la sabiduría? Consultando varios diccionarios encontraremos frases como «juicio inteligente», «buen juicio» o «juicio templado por la experiencia».

Pero, ¿qué es un juicio?¹¹ De nuevo, el recurso a los diccionarios sugiere que el juicio es «la formación de opiniones, estimaciones o conclusiones». Por lo tanto, incluye cosas tales como resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos, pero es más inclusivo y más general. Cualquier resultado de una investigación es un juicio.

En cuanto a la sabiduría, generalmente se dice que sabios son aquellos que ejercitan el buen juicio. ¿Qué diferencia hay entre un buen juicio y un simple juicio? La distinción nos es familiar. Normalmente distinguimos entre un cantante y un buen cantante, entre vivir y vivir bien. No es raro distinguir entre pensar y pensar bien.

La línea de investigación que estamos tomando muestra la sabiduría como el resultado característico del buen juicio y el buen juicio como característico del pensamiento crítico. Ahora queremos saber en qué se diferencia un juicio ordinario de un buen juicio. Consideraremos algunos ejemplos.

En cualquier lugar donde el conocimiento y la experiencia no solo se poseen, sino que además se aplican en la práctica, encontramos ejemplos claros de juicio. Arquitectos, abogados, médicos, etc., son profesionales cuya tarea conlleva hacer juicios. Esto también es verdad para todos nosotros cuando nos encontramos en situaciones morales: debemos hacer juicios

morales. También profesores, campesinos, físicos teóricos... Todos deben hacer juicios en la práctica de sus profesiones y en sus vidas. Como Aristóteles habría dicho, hay juicios prácticos, productivos y teóricos. Cuando hacemos bien estos juicios, se puede decir que actuamos sabiamente.

Los buenos profesionales hacen buenos juicios sobre su propia práctica, así como sobre la materia de su práctica. Un buen médico no solo hace buenos diagnósticos y buenas prescripciones, sino que también hace buenos juicios sobre el campo de la medicina y su habilidad para practicarla. Un buen juicio tiene en cuenta todos los elementos, incluido él mismo.

Un juicio, pues, es una determinación –de pensamiento, de habla, de acción o de creación–. Un gesto, como mover la mano, puede ser un juicio; una metáfora, como «Juan es un lince», es un juicio; una ecuación, como $v = e / t$, es un juicio. Son juicios que, en parte, han sido formados a través de ciertos procesos, y están basados en ciertos instrumentos o procedimientos. Probablemente serán buenos juicios si son producto de actos realizados con destreza, guiados o facilitados por instrumentos y procedimientos apropiados.

El pensamiento crítico es pensamiento aplicado. Por tanto, no es solo proceso, sino que trata de desarrollar un producto. Esto implica, más que entender sobre algo, producir algo: decir, crear o hacer algo. Implica usar el conocimiento para producir un cambio razonable. El resultado mínimo es un juicio; el máximo, ponerlo en práctica.

Hay otro sentido en el que decimos que el pensamiento crítico desarrolla un producto: el pensamiento crítico está implicado en toda interpretación responsable (la producción de significado) y en toda traducción responsable (la preservación del significado). Del mismo modo que las críticas de libros, películas o música son productos sobre otros productos; juicios sobre juicios, los casos de pensamiento crítico son pensamiento sobre el pensamiento, más que pensamiento sobre un contenido «mudo». Un paleontólogo crítico piensa sobre las formas de vida del pasado y sobre cómo la gente ha pensado sobre las formas de vida del pasado. Un geólogo crítico considera, además de las rocas, lo que la gente ha dado por supuesto sobre las rocas. En este sentido, el pensamiento crítico que acompaña cada disciplina ayuda a refinar sus productos –los significados– finales que aquella disciplina produce.

Si ahora miramos el proceso del pensamiento crítico e identificamos sus características esenciales, podremos entender mejor su relación con los juicios. Argumentaremos que el pensamiento crítico es hábil y es un

pensamiento responsable que hace posible el buen juicio porque: primero, se basa en criterios;¹² segundo, es autocorrectivo; y, tercero, es sensible al contexto.

El pensamiento crítico se basa en criterios

Sospechamos que existe una relación estrecha entre los términos *crítico* y *criterio* porque tienen un ancestro común. También estamos familiarizados con las críticas de libros, música, cine... Frecuentemente aquellos que consideramos buenos críticos son los que usan criterios fiables.

También somos conscientes de la relación entre criterios y juicios, ya que un significado importado de *criterio* es «regla o principio usado en la formación de un juicio». Parece razonable concluir, pues, que hay algún tipo de conexión lógica entre «pensamiento crítico», «criterio» y «juicio». La conexión se encuentra en el hecho de que el buen juicio es una habilidad, destreza, y el pensamiento crítico es un pensamiento hábil. Las habilidades no pueden ser definidas sin criterios mediante los cuales las actuaciones consideradas hábiles pueden ser evaluadas. Así pues, el pensamiento crítico es un pensamiento que emplea criterios y que puede ser evaluado mediante criterios.

Además, podría ser útil considerar cómo sería un pensamiento «no crítico». Seguramente, sería informe, arbitrario, engañoso, hecho de cualquier manera y no estructurado. El hecho de que el pensamiento crítico descansa sobre criterios sugiere que es un pensamiento bien fundamentado, estructurado y fiable. El pensamiento crítico parece ser defendible y convincente. ¿Cómo? Cuando hacemos una afirmación o damos una opinión somos vulnerables a menos que podamos defenderla. Nos deberíamos hacer preguntas como: ¿A qué podemos apelar cuando nuestras opiniones son cuestionadas?, ¿qué debemos aducir cuando nuestras afirmaciones son refutadas?, ¿qué podemos citar para dar fuerza a nuestras afirmaciones cuando no son convincentes? Al intentar responder a preguntas como estas, nos damos cuenta de que nuestras afirmaciones y opiniones deben basarse en razones. ¿Cuál es la conexión entre razones y criterios?

Los criterios son razones, pero son un tipo de razón particularmente fiable. Cuando tenemos que ordenar cosas, descriptivamente o evaluativamente —y estas dos tareas son muy importantes—, debemos usar las razones más fiables

que podamos encontrar, y estas son criterios clasificativos y evaluativos. Los criterios pueden tener o no, un alto nivel de aceptación en general, pero tienen un alto nivel de aceptación y respeto en una comunidad de investigadores expertos. El uso competente de estos criterios es una manera de establecer la objetividad de nuestros juicios prescriptivos, descriptivos y evaluativos. Así, los arquitectos juzgarán un edificio empleando criterios como *utilidad, seguridad y belleza*; y las magistradas harán juicios sobre criterios como legalidad o *ilegalidad*; y seguramente los pensadores críticos confiarán en criterios como *validez, evidencia y consistencia*. Cualquier área de práctica arquitectónica, judicial o cognitiva, debería ser capaz de citar los criterios por los que se guía.

Los lugares intelectuales que habitamos son a menudo construcciones débiles. Los podemos fortalecer aprendiendo a razonar más lógicamente, pero eso no ayudará mucho si los fundamentos en los que nos apoyamos no son sólidos. Necesitamos apoyar nuestras opiniones –igual que el resto de nuestro pensamiento– sobre bases lo más sólidas posibles.

Aquí exponemos una lista breve del tipo de cosas a las que apelamos y que, por tanto, representan clases específicas de criterios:

- estándares;
- leyes, estatutos, reglas, regulaciones, cartas de derechos, cánones, ordenanzas, orientaciones, direcciones;
- preceptos, requisitos, especificaciones, normativas, estipulaciones, límites, condiciones, parámetros, estimaciones;
- convenciones, normas, regularidades, uniformidades, generalizaciones;
- principios, supuestos, presuposiciones, definiciones;
- ideales, propósitos, metas, objetivos, intuiciones, visiones;
- tests, credenciales, evidencias, resultados experimentales, observaciones;
- métodos, procedimientos, políticas, medidas.

Todos estos instrumentos son parte del aparato de la racionalidad. Aislados en categorías dentro de una taxonomía, tal como los enumeramos aquí, aparecen inertes y estériles. Pero cuando funcionan en el proceso de investigación, lo hacen de manera dinámica y crítica.

Como hemos dicho, mediante la lógica podemos extender válidamente nuestro pensamiento; mediante razones, como son los criterios, podemos

justificarlo y defenderlo.

Mejorar la capacidad de pensar del alumnado –desde un pensamiento ordinario a un buen pensamiento– depende mucho de la habilidad para identificar y citar buenas razones para apoyar sus opiniones. Podemos conseguir que el alumnado se de cuenta de que, para considerar buena una razón, esta debe ser pertinente para la opinión en cuestión o más convincente (en el sentido de ser más fácilmente aceptable o plausible) que la opinión en cuestión.

Dado que los centros educativos y la universidad son lugares de investigación, los procedimientos que emplean deben ser defendibles. Cuando el profesorado puntúa los trabajos del alumnado, debe poder justificar esta puntuación con razones, es decir, con criterios. Sería muy raro que una profesora dijera que ha puesto una nota por intuición o que los criterios eran innecesarios o poco importantes.

El pensamiento crítico es una forma de responsabilidad cognitiva.¹³ Cuando mostramos abiertamente los criterios que empleamos, por ejemplo, para evaluar un trabajo del alumnado, le estimulamos a actuar de manera similar. Mostrando modelos de responsabilidad, le invitamos a asumir la responsabilidad de su propio pensamiento y, en un sentido más amplio, de su propia educación.

Esto no significa que tengamos que investigar siempre todos los aspectos de nuestras vidas. Hay cosas que valoramos y que no evaluamos; hay personas a las que queremos y no necesitamos evaluar cuánto. Cuando el perjuicio para la intimidad y la privacidad sobrepasa los beneficios que se derivan de esas evaluaciones, mejor no hacerlas. En cualquier asunto, si hay cuestiones sobre las que no nos interesa reflexionar públicamente, deberíamos escoger nosotros, en la medida de lo posible, dónde trazar la línea fronteriza.

Metacriterios y megacriterios

Cuando tenemos que seleccionar entre distintos criterios, debemos fundamentarnos, por supuesto, en otros criterios para poder hacerlo. Algunos criterios son mejores que otros y entonces se puede decir que funcionan como metacriterios. Por ejemplo, cuando antes hemos dicho que los criterios son razones especialmente fiables y que las buenas razones son aquellas que están fundamentadas y son pertinentes, estábamos indicando que fiabilidad,

fundamentación y pertinencia son metacriterios importantes. Hay otras, como la coherencia, la precisión y la consistencia.

Algunos criterios tienen un alto nivel de generalización y, siempre que se da un pensamiento crítico, a menudo se dan por supuesto, explícita o implícitamente. Así, la noción de conocimiento presupone el criterio de verdad, y, por tanto, siempre que se afirma el conocimiento científico, también se hace la afirmación implícita de que es verdadero. En este sentido, las diferentes disciplinas filosóficas como la epistemología, la ética y la estética no predeterminan los criterios los que les son pertinentes, sino que son los criterios que definen estas disciplinas. La epistemología consiste en un conjunto de juicios para los criterios de que *verdad* y *falsedad* son pertinentes; la ética comprende juicios para los que los criterios *corrección* e *incorrección* son pertinentes y la estética contiene juicios para los que *bello* y *no bello* son apropiados. *Verdad, corrección, justicia, bondad, belleza*, todos son criterios de tan gran alcance que probablemente pueden ser considerados como megacriterios. A su vez, son ejemplos del gran criterio galáctico *significado*.

Criterios como bases de comparación

Una de las primeras funciones de los criterios es servir de base para establecer comparaciones. Cuando se hace una comparación y no se da ninguna base o criterio (por ejemplo, «Tokio es mejor que Nueva York»), la comparación resulta confusa. Por otra parte, si se pueden aplicar varios criterios (como cuando alguien dice, «Tokio es mayor que Nueva York», pero no especifica si en términos de dimensión o de población), la situación puede ser igualmente confusa. Del mismo modo que las opiniones deberían basarse generalmente en razones, las comparaciones deberían basarse en criterios.

A veces los criterios son introducidos «informalmente» e improvisadamente, como cuando alguien dice que el martes hacía mejor tiempo que el lunes, mientras que el miércoles hacía un tiempo peor, si lo comparamos con el del lunes. En este caso el tiempo del lunes se usa como un criterio informal. Incluso el lenguaje figurativo puede ser entendido como un lenguaje que usa criterios informales. Así, el símil abierto «la escuela era

como un campo de batalla» usa la disciplina del ejército como un criterio informal con el que se puede medir la disciplina de la escuela.

Por otra parte, cuando los criterios son considerados por una autoridad o por consenso general como base de comparación, podemos hablar de criterios «formales». Cuando comparamos el peso de dos tanques en términos de kilogramos estamos usando la unidad de kilogramo de acuerdo con la que establece la Oficina Internacional de Pesos y Medidas. La medida del kilogramo en la Oficina es el paradigma institucionalizado de acuerdo con el que nuestro kilogramo se compara.

Por tanto, las cosas son comparadas mediante criterios más o menos formales. También es diferente comparar cosas entre ellas y compararlas con un estándar ideal, una diferencia que Platón apunta en el *Político*.¹⁴ Por ejemplo, cuando puntuamos un examen, comparamos la actuación de un estudiante con las de los demás de la clase (usando «la media» como criterio); o podemos compararla con el estándar de ausencia de errores.¹⁵

La necesidad de los estándares

Estándares y criterios son términos a menudo intercambiables en el discurso ordinario. Los estándares, sin embargo, representan una vasta subclase de criterios. Es vasta porque el concepto de estándar puede ser entendido de muchas maneras. Existe la interpretación citada en el párrafo anterior, donde hablamos de un estándar de perfección. En oposición, existen estándares o niveles mínimos. «No debemos bajar el nivel (el estándar).» En otro sentido, los estándares pueden ser conductas convencionales: «Allá donde fueres, haz lo que vieres». En otro sentido, los estándares pueden ser unidades de medida definidas por una oficina de estándares.

Existe cierta arbitrariedad, incluso en los estándares más fiables, tales como las unidades de medida, en tanto que somos libres de definirlos como queramos. Si quisiéramos, podríamos definir una yarda como una unidad de medida que tuviese menos centímetros de los que actualmente tiene. Pero el hecho es que, una vez definido, preferimos que estas unidades no sean cambiantes; de esta manera hay mucha más fiabilidad.

Quizás podemos resumir la relación entre criterios y estándares diciendo que los criterios especifican requisitos o condiciones generales, mientras que los estándares representan el grado en que estos requisitos deben ser

satisfechos en casos particulares. Los criterios, y particularmente los estándares entre ellos, son unos de los instrumentos más valiosos del proceder racional. Enseñar al alumnado a usarlos es esencial para enseñarle pensamiento crítico.

La demanda de pensamiento crítico probablemente significa la búsqueda de razones cada vez de mayor alcance y fuerza, y esto, a su vez, puede hacer de los criterios una élite especial dentro de los operadores lógicos. Esta es la conclusión que se sigue cuando el profesorado pide al alumnado que haga como los profesionales de un área y fundamente su pensamiento sobre criterios sólidos.¹⁶

El pensamiento crítico es autocorrectivo

Gran parte del pensamiento se desarrolla de manera acrítica. Nuestro pensamiento se despliega por impresiones, de asociación en asociación, con poca preocupación por la verdad o validez, o por la posibilidad de cometer errores.

Podemos pensar sobre nuestro propio pensamiento, pero podemos hacerlo de manera muy poco crítica. Así, entendiendo que la «metacognición» es pensar sobre el pensar, no necesita ser equivalente al pensamiento crítico.

Según C. S. Peirce, el rasgo más característico de la investigación es que su objetivo es descubrir su propia debilidad y rectificar lo que es erróneo en sus procedimientos. La investigación es, por tanto, autocorrectiva.¹⁷

Una de las ventajas más importantes de convertir la clase en una comunidad de investigación, además de que mejora el clima moral, es que sus miembros no solo toman conciencia de su propio pensamiento, sino que también tratan de corregir sus métodos y procedimientos. Consecuentemente, en tanto que cada participante puede interiorizar la metodología de la comunidad como totalidad, cada participante es capaz de convertirse en autocorrectivo de su propio pensamiento.

El pensamiento crítico muestra sensibilidad por el contexto

Un editor astuto hará innumerables correcciones de un texto antes de publicarlo. Corregirá de acuerdo con los cánones de la gramática y la ortografía. Pero las particularidades estilísticas del texto deberán ser tratadas

con mucha sensibilidad y tolerancia. Porque el editor sabe que el estilo no es una cuestión de escritura mecánica. Sino que tiene que ver tanto con el contexto de lo que se escribe como con el autor.

Del mismo modo que el pensamiento crítico es sensible a uniformidades y regularidades, que son genéricas e intercontextuales, también lo es hacia las características de situaciones particulares que son específicas de un contexto. El pensamiento que es sensible al contexto tiene en cuenta:

- 1.Circunstancias y condiciones excepcionales o irregulares. Por ejemplo, una línea de investigación considerada normalmente *ad hominem* y, por tanto, falaz, puede ser aceptada por un tribunal.
- 2.Limitaciones especiales, contingencias o restricciones allí donde normalmente un razonamiento aceptable no tiene cabida. Por ejemplo, el rechazo, en las geometrías no euclidianas, de ciertos teoremas euclidianos como que las líneas paralelas nunca se encuentran.
- 3.Configuraciones globales. Por ejemplo, una afirmación fuera de contexto puede parecer un error flagrante, pero bajo la luz del discurso en su conjunto aparece válida y apropiada, o al revés. En este sentido, el pensamiento crítico descende (proviene o deriva) de la conciencia aristotélica de que las situaciones individuales necesitan ser examinadas en sus propios términos y no ser forzadas a entrar en reglas generales y regulaciones. «Porque cuando una cosa es indefinida, la regla también lo es. Como la regla de plomo que se usaba en la arquitectura Lesbia, que se adaptaba a la forma de la piedra y no era rígida; asimismo un decreto debería adaptarse a los hechos».¹⁸

El pensamiento crítico es sensible a las particularidades y a la unicidad. Se opone a la casuística que fuerza los casos particulares a entrar las reglas generales, tanto si son apropiadas como si no lo son. Es, por tanto, hostil a todas las formas de estereotipos y de prejuicios, en tanto que el mecanismo que opera en todo tipo de prejuicios es el de consolidar estereotipos. Existe una alianza íntima entre el pensamiento crítico y la lógica informal, tanto es así que esta trata con formas de razonamiento que no llegan a conclusiones absolutamente ciertas, sino solamente probables, y no universales, como en el caso de las deducciones. La lógica informal procura identificar las muchas falacias a las que tiende el pensamiento, y a identificar aquellos casos particulares que no son

falaces. Un lógico informal examinará las diferentes variedades de razonamiento analógico e inductivo, y también se fijará en las bases lógicas del lenguaje figurativo, como los símiles y las metáforas.

4. La posibilidad de que una evidencia sea atípica. Por ejemplo, un caso de generalización excesiva sobre unos resultados electorales hecha a partir de una pequeña muestra regional de individuos, étnica y profesionalmente homogéneos.
5. La posibilidad de que algunos significados no sean traducibles de un contexto a otro. Hay términos y expresiones para los que no hay un equivalente en otras lenguas y sus significados son, por tanto, completamente específicos de un contexto.

A continuación ofrecemos un ejemplo de cómo un ejercicio puede ayudar a pensar con criterios y a tener en cuenta el contexto. Este ejercicio incluye la aplicación de un criterio particular a un grupo de situaciones ficticias. Supongamos que el criterio en cuestión es «correcto», en sentido de «justo» (a su vez esta es una manera de construir el criterio más amplio de «justicia»). Una de las formas que adopta la justicia es «hacer turnos». Presentamos, a modo de ejemplo, un ejercicio del manual del profesor *Asombrándose ante el mundo*,¹⁹ que acompaña a la novela del estudiante *Kio y Gus*.²⁰ Este es uno de los programas de *Filosofía para niños*, para estudiantes de 9 y 10 años.

Cuando los y las estudiantes realizan este ejercicio aplican el criterio de «hacer turnos» (es decir, jugar limpio o ser justo) a seis situaciones que requieren sensibilidad por el contexto. La discusión en clase debería distinguir entre aquellas situaciones en que el procedimiento de hacer turnos es apropiado y aquellas en las que es dudoso. Usando ejercicios como este, una comunidad de investigación prepara el escenario para una clase de pensamiento crítico. No es la única manera de hacerlo, pero es una.

Hacer turnos **(Ejercicio de *Asombrándose ante el mundo*)**

A veces la gente comparte cosas. Por ejemplo, va al cine y comparte el placer de ver la película con otros. O bien, dos personas comparten un pastel cuando toman una mitad cada una. Ahora bien, en otros casos, compartir simultáneamente no es tan fácil. Si dos personas cabalgan, una de ellas debe ir delante. Pueden hacer turnos para sentarse delante, pero no

pueden ir las dos delante. Los niños entienden esto muy bien. Reconocen que hay determinadas maneras de seguir ciertos procedimientos.

Por ejemplo: pide al alumnado que discuta de cuántas maneras «se turnan» en la escuela un día de cada día. Quizás borran la pizarra por turnos, esperan turno para ir al baño, vigilan por turnos la clase cuando la maestra está fuera, se turnan para servir la comida en el comedor, etc.

Pregunta cuál les parece que es la relación entre «hacer turnos» y «ser justo». La discusión resultante deberá iluminar el hecho de que, a veces, ser justo implica la forma en que deben ser tratados los niños y niñas simultáneamente, mientras que, otras veces, implica la forma en que deben ser tratados de manera secuencial. Por ejemplo: si es el cumpleaños de un alumno y hay una fiesta con chocolate caliente, debe haber al menos una taza de chocolate para cada alumno. Esto es ser justo de manera simultánea. Si, después, se desea jugar a la piñata, habría una manera secuencial de ser justo: que todos pudieran participar por turnos. (La idea de una avalancha de criaturas queriendo romper simultáneamente la olla da miedo y, ciertamente, no se puede hacer justicia a los deseos de todos.) Hay también formas mixtas: como en las carreras de sacos, en las que se combina la participación simultánea de varios saltadores en cada carrera con la secuencia de tantas carreras como sean necesarias a fin de que, por turnos, acaben participando todos los miembros de un grupo.

EJERCICIO: ¿Cuándo es adecuado hacer turnos?

Di si te parece adecuado (A) o no adecuado (NA) que se hagan turnos en los siguientes casos.

1. Pamela: «Luisa, ¿qué te parece si vamos con tu bicicleta por turnos? Yo iré los lunes, miércoles y viernes, y tú irás los martes, jueves y sábados.»
 2. Óscar: «Blas, ¿qué te parece si invitamos a Luisa al cine por turnos? Yo la invitaré el primer y el tercer sábado de cada mes, y tu lo harás el segundo y el cuarto sábado.»
 3. Jaime: «Luisa, lavamos los platos por turnos. Tú los lavas, y yo los seco.»
 4. Cristina: «De acuerdo, Luisa, elegimos el programa que veremos en la televisión por turnos. Tú decides un programa media hora, y luego yo elegiré otro.»
 5. Mónica: «Luisa, ¿te va bien si hacemos los deberes por turnos? Hoy haré los tuyos y los míos, y mañana tú puedes hacer los míos y los tuyos.»
 6. Oriol: «¡Luisa, no me gusta nada ver cómo te arrastras cada día hasta la escuela con estos libros tan pesados! Deja que hoy lleve tus libros y los míos, y mañana tú puedes llevar tus libros y los míos.»
-

Indicadores de pensamiento crítico

Gran parte del profesorado se pregunta: ¿Cómo podemos saber si estamos enseñando pensamiento crítico o no? La pregunta es en sí misma una demanda de criterios.

La definición que hemos dado hasta ahora es una especie de puente que tiene cuatro pilares: autocorrección, sensibilidad al contexto, criterios y juicios. Lo que el profesorado quiere saber es qué comportamientos de clase están asociados con estas categorías.²¹

Autocorrección

Ejemplos de comportamientos del alumnado:

- Detecta errores en la forma de pensar de los demás.
- Es consciente de los errores de su propio pensamiento.
- Trata de aclarar expresiones ambiguas en los textos.
- Clarifica las expresiones vagas de los textos.
- Pide razones y criterios cuando no se han dado.
- Reconoce que es erróneo dar algunas cosas por supuestas.
- Identifica inconsistencias en las discusiones.
- Señala supuestos falaces o inferencias no válidas en los textos.
- Identifica falacias en razonamientos formales e informales.
- Cuestiona si la aplicación de los procedimientos de investigación ha sido correcta.

Sensibilidad por el contexto

Ejemplos de comportamientos del alumnado:

- Diferencia entre matices de significado que provienen de diferencias culturales, de diferentes perspectivas personales o de puntos de vista.
- Reconoce diferencias debidas a diferencias lingüísticas, a la diversidad de disciplinas y marcos de referencia.
- Se plantea la autenticidad e integridad de las interpretaciones de textos.
- Pide precisión en las traducciones.
- Señala cómo las definiciones se modifican por circunstancias contextuales.
- Reconoce cambios en el significado como resultado de los cambios de intenciones o propósitos de los hablantes.
- Percibe discrepancias entre situaciones aparentemente similares, del presente y del pasado.
- Busca diferencias entre situaciones aparentemente similares, pero cuyas consecuencias son diferentes.

Uso de criterios

Ejemplos de comportamientos. El alumnado apela a:

- Valores compartidos, tales como ideales, propósitos, objetivos, metas y fines.
- Convenciones, tales como normas, regularidades, uniformidades, precedentes o tradiciones.
- Bases de comparación, tales como aspectos compartidos, propiedades o características.
- Requisitos, tales como preceptos, especificaciones, estipulaciones y limitaciones.
- Perspectivas, como áreas de interés, marcos de referencia y puntos de vista.
- Principios, incluidas suposiciones, presupuestos, y relaciones teóricas o conceptuales.
- Reglas, incluidas leyes, regulaciones, baremos, cánones, ordenanzas y direcciones.
- Estándares. Para determinar el grado en que se satisface un criterio.
- Definiciones: conjuntos de criterios que juntos tienen el mismo significado que la palabra definida.
- Hechos: lo que hay, expresado en afirmaciones comprobadas.
- Tests: pruebas o intervenciones con el fin de obtener datos empíricos.

Capacidad de juicio

Ejemplos de comportamientos. El alumnado formula:

- Acuerdos después de deliberar.
- Veredictos a partir de pruebas o investigaciones judiciales.
- Decisiones, de la misma manera que lo hacen los administradores, ejecutivos, padres, profesorado, etcétera.
- Determinaciones: datos concluyentes a partir de procesos de investigación.
- Soluciones a problemas actuales o teóricos.
- Clasificaciones o categorizaciones.
- Evaluaciones de actuaciones, servicios, objetos, productos, etc.; valoraciones.
- Distinciones, en la forma de predicados negativos.

- Conexiones, en la forma de predicados afirmativos.
- Producciones, afirmaciones o acciones deliberadas e intencionales.

La educación profesional y el cultivo de la capacidad de juicio

Ahora debería estar más claro por qué antes he citado el derecho y la medicina como dos profesiones en las que, con toda probabilidad, encontramos ejemplos de pensamiento crítico. La medicina y el derecho implican la aplicación flexible de principios (criterios) a la práctica (juicio), sensibilidad extrema hacia la unicidad de los casos particulares (sensibilidad por el contexto), rechazo a permitir que los hechos o los principios sean forzados a adaptarse los unos a los otros, y compromiso con la experimentación, con procedimientos hipotéticos y de autocorrección, como corresponde a toda investigación. Tanto médicos como jueces reconocen la importancia de ser juiciosos: de emitir buenos juicios a la hora de llevar a la práctica su profesión. El derecho y la medicina, cuando se ejercen de la mejor manera, pueden ilustrar cómo debe ser el pensamiento crítico. Queda para los educadores el diseño de buenos cursos en pensamiento crítico y ayudar al profesorado a reconocer los elementos de pensamiento crítico, presentes en la práctica de su profesión, que necesitan ser mejorados.

¿Cuál es, entonces, la importancia del pensamiento crítico para mejorar la educación primaria, secundaria y superior? ¿Por qué gran parte del profesorado cree que el pensamiento crítico es la clave de una reforma educativa? Buena parte de la respuesta se halla en el hecho de que queremos que el alumnado haga algo más que simplemente pensar; es igualmente importante que ejerciten su buen juicio. Es el buen juicio lo que caracteriza una interpretación fundamentada de un texto escrito, una composición coherente y cohesionada, una comprensión lúcida de lo que escuchamos y un argumento convincente. Es el buen juicio el que nos permite sopesar y entender lo que se afirma en una frase o en un pasaje, lo que se da por supuesto, lo que implica o lo que sugiere. Y este buen juicio no puede ser operativo si no se apoya en unas habilidades de pensamiento competentes que puedan asegurar la investigación, la formación de conceptos, la comunicación y la traducción competentes. Si el pensamiento crítico puede mejorar, entonces aumentará la calidad y cantidad de significado que el alumnado extrae de lo que lee y percibe y de lo que expresa en lo que dice y escribe.

La inclusión del pensamiento crítico en el currículo conlleva una mejora académica del alumnado. Una vez reconocido su valor, será necesario plantear la cuestión de cuál es la mejor manera de incluirlo. Mientras, habrá que tener en cuenta que el alumnado que no aprenda a usar criterios teniendo en cuenta el contexto y de manera autocorrectiva, no aprenderá a pensar críticamente.

Para acabar, sobre el uso de criterios que facilitan el buen juicio en el pensamiento crítico, quiero decir que, como hemos visto, este es un pensamiento hábil y las habilidades son actuaciones competentes que satisfacen criterios pertinentes. Sin esas habilidades, no seremos capaces de extraer significado de un texto escrito o de una conversación, tampoco podremos dárselo a una conversación ni a lo que escribimos. De la misma manera que en una orquesta hay familias de instrumentos, como los de viento, cuerda y percusión, también hay diferentes familias de habilidades de pensamiento. Y de la misma manera que en una orquesta hay instrumentos individuales —oboes, clarinetes y fagots—, cada uno con su estándar de ejecución competente, también hay familias de habilidades de pensamiento, como la inducción, la interrogación y el pensamiento analógico, que representan tipos concretos de actuaciones competentes de acuerdo con criterios pertinentes. Nos resulta familiar el hecho de que una actuación musical puede verse arruinada si uno de sus instrumentos toca por debajo de los estándares aceptables. Del mismo modo, el ejercicio y el perfeccionamiento de las habilidades de pensamiento crítico no pueden descuidar ninguna de esas habilidades sin poner en peligro el proceso en su conjunto.

Esta es la razón por la que no podemos conformarnos con el ejercicio de unas habilidades cognitivas del alumnado mientras descuidamos otras que son necesarias para la competencia en la investigación, en el lenguaje y en el pensamiento crítico.

En lugar de seleccionar y pulir unas pocas habilidades que consideramos suficientes, debemos empezar con el cultivo de la comunicación y la investigación —leer, escuchar, hablar, escribir y razonar— y todas las habilidades necesarias que el dominio de estos procesos comporta. Cuando hacemos esto nos damos cuenta de que solo la filosofía puede aportar criterios lógicos y epistemológicos de los que ahora carece el currículo.²² Con ello no estamos diciendo que estos sean los únicos criterios y habilidades que

hacen falta en el currículo, sino que representan una parte importante de los requisitos para que el alumnado piense de manera más responsable.

Así como no basta con cultivar las habilidades de pensamiento individualmente para cultivar el pensamiento crítico, tampoco basta la orquestación de estas habilidades. El pensamiento crítico es un ejercicio normativo que insiste en estándares y criterios por los que se distingue de un pensamiento no crítico. Un trabajo hecho de manera pobre puede deberse menos a la falta de habilidad que a los bajos estándares que tenga ese trabajador, a su compromiso insuficiente con la calidad o una falta de juicio.²³

Los estudios sobre pensamiento crítico con una orientación psicológica a menudo se consideran normativos en el sentido de que toman la conducta de los pensadores «con mejores resultados» como modelo de cómo deberíamos pensar. Pero esta es una base precaria sobre la que asentar criterios y estándares. Fijémonos en cómo los criterios lógicos que guían nuestro razonamiento están basados en una experiencia humana más amplia. O fijémonos en los estándares que prevalecen en las artes y en las profesiones, en contraste con las implicaciones cuestionables de la resolución exitosa de problemas en este o aquel experimento. Si en educación se quiere fomentar la capacidad de pensar críticamente, se tendrán que desarrollar convenciones, tradiciones de trabajo cognitivo y responsabilidad que el profesorado recomendará al alumnado. No es suficiente iniciar al alumnado en procedimientos de resolución de problemas y cálculo, sino que también deben ser iniciados en la lógica de las buenas razones, en la lógica de la inferencia y en la lógica del juicio.

Aun considerando cierto lo dicho hasta ahora sobre el pensamiento crítico, hay muchas cosas que quedan por decir, de la misma manera que un testigo puede contar la verdad pero no toda la verdad. Me refiero en concreto a que si queremos mejorar el pensamiento en educación, el pensamiento crítico por sí solo no debería ser considerado como la única dimensión del pensamiento a cultivar. Aunque representa un componente que contribuye en gran parte a la mejora cognitiva, las habilidades del pensamiento crítico tienen que ser complementadas con las habilidades del pensamiento creativo y cuidadoso.

Cualquier ejemplo empírico de pensamiento comporta aspectos de estos tres modos. Ningún pensamiento es puramente crítico o puramente creativo o puramente cuidadoso, y por supuesto que el pensamiento excelente estará representado por las tres categorías a la vez. Determinar los rasgos genéricos

del pensamiento creativo y cuidadoso puede ser más difícil que especificarlos dentro del pensamiento crítico. No hay duda de que para mejorar la capacidad de pensar, la dimensión creativa y cuidadosa complementan a la crítica. Una educación que nutre un pensamiento no inventivo no es mejor que una que nutre un pensamiento no crítico. Y ¿cómo podemos tratar de manera significativa temas que implican, por ejemplo, niños, embriones, animales, o medioambiente si estos temas no son importantes para nosotros? ¿Qué clase de arquitecto sería aquel a quien no le importan las casas que diseña ni las personas que las habitará?

Finalmente, sobre el papel del pensamiento crítico en la educación, he sugerido que todos los cursos, ya sean de educación primaria, secundaria o superior, necesitan ser impartidos de manera que potencien el pensamiento crítico en todas las áreas. Esta opinión está tan aceptada en áreas como las ciencias sociales que no levanta controversia. Sin embargo, añadiría que debería enseñarse en un curso específico dentro del currículo. Sin un curso independiente, que enseñe los aspectos específicos del pensamiento crítico, es difícil que el profesorado de diferentes áreas muestre la importancia del pensamiento crítico al alumnado.

Nunca insistiremos lo bastante en que no hay nada que se encuentre en la práctica de un pensamiento crítico que no esté en una forma u otra en la práctica de la filosofía, incluso teniendo en cuenta que una gran parte de la filosofía no está incluida en lo que venimos llamando pensamiento crítico. El profesorado haría bien en intentar entender la relación entre ambas. En mi opinión, no hay mejor manera de implicar al alumnado en un curso independiente de pensamiento crítico que convirtiéndolo en un curso de filosofía. No al modo tradicional de la filosofía académica de la tradición universitaria, sino a través de filosofía narrativa que potencie el diálogo, la deliberación y refuerce el juicio y la comunidad. Esta filosofía «rediseñada» existe ya hace más de un cuarto de siglo y su viabilidad ha sido repetidamente demostrada. Sería una lástima que se desestimara este planteamiento en favor de propuestas comerciales que tienen solo una pátina de mérito académico.

Pensamiento crítico y falacias informales

Las falacias como «galería de los acusados»

La capacidad de pensar puede ser manipulada y se puede hacer un mal uso de ella: es muy explotable. No es de extrañar que, ya desde la antigüedad, se haya querido desenmascarar a los que usaban su capacidad de pensar de manera perjudicial y se hayan buscado maneras de defenderse de esos embaucadores, y de los que hacían un uso incorrecto, ya fuera inconscientemente o simplemente por ignorancia.

Las falacias nos llevan a centrar la atención, no en la persona o el tema del razonamiento, sino en la práctica. Son una especie de galería de acusados de razonamientos defectuosos, y su mayor valor es alertar al lector u oyente ingenuo de las trampas que subyacen bajo la superficie del lenguaje.

No nos referimos a las falacias de la lógica formal, aunque obviamente las haya, sino a falacias informales. Estas no infringen las reglas de la inferencia deductiva, de la manera que lo hacen las falacias formales. En los razonamientos formales, las conclusiones se consideran ciertas y universales, mientras que en los razonamientos informales generalmente no se cumple ni el requisito de certeza ni el de universalidad. La lógica formal busca un lenguaje simbólico mientras que la lógica informal trata con razonamientos del lenguaje natural. Las falacias informales revelan formas inapropiadas de razonamiento. Esto no significa que violen la verdad o la certeza. La mayoría fueron formuladas en una época en la que no existía ninguna disciplina como la llamada lógica informal. Eran parte de una larga tradición de pensamiento crítico, como un ejercicio popular, una tradición que revivió en los inicios de la democracia.

El significado de los valores regulativos²⁴

Una de las primeras cosas que se enseña en la escuela es a comparar. Las comparaciones son una categoría fundamental de relaciones, y sin entender estas relaciones, el alumnado tendría dificultad para entender las relaciones aritméticas, las relaciones familiares, las relaciones históricas, entre muchas otras. Está claro que necesitamos entender la base sobre la que se hacen las comparaciones. No podemos decir si es mayor Rumanía o Bulgaria si no las comparamos en algún aspecto concreto, como el área o la población. Estas bases de comparación, estos aspectos concretos, son criterios, que llamaré también *valores regulativos*.

Los criterios, como ya hemos visto, nos permiten formular juicios más o menos razonables o fundamentados. Dan consistencia a las comparaciones que hacemos en el curso de nuestras conversaciones e investigaciones. Son útiles cuando necesitamos especificar exactamente qué diferencias, similitudes e identidades hay entre diversas cosas.

Por supuesto que no dudamos de que hay cosas como similitudes y diferencias. Nos referimos a diferencias a la hora de formular distinciones. En el caso de que no haya diferencia es innecesario formular una distinción. Las diferencias están en el mundo, pero hacer distinciones es una habilidad nuestra, una cuestión de práctica.

A veces una distinción es claramente obvia, como la diferencia entre ratones y elefantes, o entre recordar y olvidar. En otros casos, la distinción puede ser extremadamente sutil, y puede requerir amplificación (como las diferencias entre las huellas dactilares) o clarificación.

Algunas diferencias se basan en la comparación de características primarias, aunque esto no siempre es factible, por lo que se usan características secundarias u otras características, como sucede en ciertas culturas en las que la distinción entre masculino y femenino se expresa en la indumentaria.

Un ejemplo de distinciones análogas se encuentra en el proceso de la clasificación sexual de polluelos. Muchos de los que trabajan en granjas de pollos sacrifican la mayoría de las crías macho durante las primeras veinticuatro horas de la salida del cascarón. Los clasificadores no tienen en cuenta las características primarias, difíciles de percibir, y en su lugar observan la diferencia en coloración de la punta de las alas, que se corresponde con la diferencia de sexo.

Por tanto, en lugar de intentar explicar las diferencias entre los diferentes estilos y modos de pensar por medio de características primarias, pero oscuras, quizá podamos encontrar características más obvias, que por sí mismas normalmente se considerarían insuficientes, pero que pueden corresponderse con las diferencias que estamos buscando. Como pasa con la coloración de la punta de las alas en los polluelos, estas diferencias no son criterios, pero son características que funcionan como criterios.

De este modo, es posible identificar el tipo de pensamiento llamado *crítico* por medio de un pequeño número de valores característicos a los que, como he dicho antes, llamaré *valores regulativos*. Si esto fuese suficiente, no

tendríamos que formular una definición compleja de «pensamiento crítico» que pudiese funcionar en una gran cantidad de contextos diferentes. Podríamos basarnos en los valores que mejor se relacionasen con el pensamiento crítico y que se correspondiesen de manera fiable con él.

Esto no es contrario al proceso de investigación. Cuando, por ejemplo, Thomas Khun escribe sobre las características principales de los conceptos científicos, especifica cinco características que se aplican al pensamiento científico: rigor, consistencia, alcance, simplicidad y fecundidad.²⁵ Cuando Wölffling contrasta los estilos de pintura del Renacimiento y el Barroco, está especificando las diferencias más destacables en los valores que hay entre los dos estilos de pensamiento inventivo en pintura.²⁶ Hablamos de procesos de expertos: Kuhn, un experto en pensamiento científico, y Wölffling, un experto en historia de la pintura europea. Algunos expertos son capaces de especificar los valores característicos que buscan, como es el caso de los expertos que juzgan bailarines, buceadores, gimnastas... Otros encuentran difícil esa verbalización, aunque no imposible. Pienso en los catadores de vino y los perfumistas, entre otros.

Las falacias informales tradicionales pueden ser vistas como infracciones de principios fundamentales de la lógica informal y, por tanto, del pensamiento crítico. Evidentemente, esos principios también formulan los valores más característicos del pensamiento crítico y, en este sentido, los denomino aquí *valores regulativos*. (Por supuesto, pueden no representar tanto nuestros hallazgos más importantes, sobre lo que consideramos que es el pensamiento crítico, como nuestras expectativas más importantes.)

Un examen de un número manejable de falacias tradicionales sugiere que el razonamiento inepto infringe solo un número relativamente reducido (cinco) de valores regulativos: *precisión*, *consistencia*, *pertinencia*, *aceptabilidad* y *suficiencia*. La inclusión de las dos últimas es discutible, ya que se aplican principalmente a las premisas más que al razonamiento en sí. Por esta razón nos centraremos en los tres primeros. La *precisión*, por ser necesaria para corregir la ambigüedad y la vaguedad. La *consistencia*, por el sólido fundamento que recibe de las «leyes del razonamiento». Finalmente, la *pertinencia*, porque asegura el rechazo de la *no pertinencia*, que es una característica inaceptable.

Una revisión rápida:

- **Precisión.** Hay dos tipos generales de precisión: cuantitativa y cualitativa. Quizá la mejor manera de ejemplificar la cuantitativa es la medición. La mejor manera de ejemplificar la cualitativa es la especificación. Ambos ejemplos son una demanda de exactitud.
- **Consistencia.** Se dice que una persona es inconsistente si afirma o cree en dos proposiciones que no pueden ser verdad a la vez. (Este es el principio de no contradicción. Una afirmación no puede ser verdadera y no verdadera a la vez y en el mismo sentido.) Además, la consistencia requiere que si una afirmación es verdadera, debe ser verdadera. Este es el principio de identidad: cada cosa es exactamente lo que es y no otra cosa.
- **Pertinencia.** Para apoyar la conclusión en un argumento, las premisas tienen que estar relacionadas con la conclusión. Cuantas más formas tenga esta relación, más pertinente será la verdad de una afirmación para la verdad de otra afirmación. Como dice Trudy Govier:

Una afirmación es pertinente para otra si la verdad de la primera cuenta a favor de la verdad de la segunda. Es decir, si la primera es verdadera, nos aporta alguna razón para pensar que la segunda es verdadera también. Una afirmación no es pertinente para otra afirmación si la verdad de la primera va en contra de la verdad de la segunda.²⁷

- **Aceptabilidad.** De nuevo Govier:

Si podemos aceptar —es decir, creer— las premisas de una argumentación sin violar ningún estándar de evidencia o certeza, entonces encontraremos aceptables las premisas [...]. Las premisas de una argumentación son inaceptables si se les puede aplicar alguna de las siguientes condiciones:

1. Se sabe que una premisa, o más, es falsa.
2. Algunas premisas juntas producen una contradicción.
3. Al menos una premisa depende de una suposición que es o bien falsa o polémica.
4. Al menos una premisa no es creíble para una persona que ya no cree en la conclusión.
5. Las premisas son menos ciertas que la conclusión.²⁸

- **Suficiencia.**

Las premisas de una argumentación pueden ser pertinentes y precisas. Individualmente, pueden ser aceptables. Aunque juntas pueden resultar insuficientes porque no aportan una muestra suficiente de los diversos tipos de evidencia pertinente, e ignoran la

presencia o la posibilidad de una evidencia contraria. Un buen ejemplo de esta falacia es la «generalización precipitada».²⁹

Estos son términos clave, que no solo guían y definen en general el uso de términos evaluativos en la investigación, sino que también guían y definen el uso de otros valores que pueden ser igualmente importantes para otros términos clave. *Precisión, consistencia y pertinencia* dan forma a los conceptos que usan los investigadores, a los juicios que hacen y a las distinciones en las que insisten. Todo el aparato de la investigación se puede entender de manera resumida por la comprensión de esos términos. Una vez captamos el brío característico de Mozart, escuchamos y entendemos mucha de la música de Mozart en *sus* términos. Lo mismo ocurre, por ejemplo, con la precisión wittgensteiniana, la consistencia kantiana y la pertinencia cartesiana. Los valores devienen idiosincrásicos, únicos y altamente creativos. Dejan de ser valores solo del pensamiento crítico, y también se encuentran entre los valores del pensamiento creativo y cuidadoso.

Otro comentario de este aspecto: No solo los conceptos clave dan forma y modifican otros conceptos aplicables, sino que también vienen a representar conjuntos de valores que son sinónimos o en algún sentido similares a los cinco términos clave. Así, por ejemplo, *precisión* está en el «centro» de otros términos como *rigor, exactitud, corrección, distinción y escurpulosidad*.

A continuación, presentamos una tabla que recoge algunas falacias, seleccionadas más o menos al azar, su respectiva materia y el principio que se infringe con el razonamiento defectuoso que cada falacia supone. Estas situaciones no se deben confundir con aquellos casos en los que esa falacia se da bajo unas circunstancias en las que no es una falacia. Por ejemplo, *ad hominem*: la falacia de atacar al oponente personalmente en lugar de atacar su postura. Este es el caso que se da normalmente, pero no siempre. Así, un juez puede permitir que un «testigo de carácter» testifique, aunque el testimonio no esté relacionado con la posición del oponente y se relacione solo con el oponente como persona.

Falacia	Descripción	Defecto	Valor regulativo infringido
<i>Ad hominem</i>	Atacar al oponente en lugar de atacar el	No pertinencia	Pertinencia

	argumento del oponente (Qué esperarías de una mujer... un niño...?)		
Ambigüedad	Usar un término que tiene varios significados posibles en un mismo argumento.	Vaguedad	Precisión
Apelación inapropiada a una autoridad	Apelar a una supuesta autoridad que o bien no es capaz de ejercer jurisdicción o bien no es creíble en relación al asunto en cuestión. (A. Las autoridades en un campo que no pueden ser autoridades de otro; B. En los campos donde los expertos no están de acuerdo, tenemos que ser expertos nosotros mismos; C. Algunos expertos son mejores que otros.)	No pertinencia	Pertinencia Aceptabilidad
Apelación al miedo	Usar amenazas en vez de argumentos para obtener acuerdos. (<i>Si queréis seguridad en el barrio debéis votar a favor de nuestra candidatura.</i>)*	Violencia en lugar de razonamiento	Pertinencia
Apelación no apropiada a la práctica	Defender una acción sobre la base de que pertenece a una costumbre o una práctica tradicional. (La acción puede no pertenecer a una práctica, o la práctica puede no existir.)	Falta de relación o relación inadecuada	Pertinencia y/o suficiencia Aceptabilidad
Argumento a partir de una analogía errónea	Cuando se afirma que dos cosas son similares, la conclusión que se aplica a una se puede aplicar a la otra. Pero si el aspecto en el que basamos la comparación no es similar entre ambas cosas, la analogía falla y no apoya la conclusión.	Suposición no garantizada	Pertinencia y/o suficiencia Aceptabilidad
Composición	Afirmar que lo que es verdad para el todo lo es también para las partes. (<i>Todas las piezas de esta máquina son muy pesadas porque la máquina lo es.</i>)	No se sigue necesariamente	Pertinencia
Definición	Definir una palabra con un sinónimo.	Vaguedad	Precisión
División	Afirmar que lo que es verdad para la parte es verdad para la totalidad. (<i>Como el motor funciona, el coche debe funcionar.</i>)	No se sigue necesariamente	Pertinencia
Argumento circular	Asumir o dar por supuesto aquello que se pretende probar. (<i>El pan es bueno pues no hay otro alimento mejor.</i>)	Argumento circular	Aceptabilidad
Suposición	Usar un supuesto sobre el que cabe plantear una	Suposición no	Aceptabilidad

dudosa	duda razonable o dar por supuesta una premisa omitida. (<i>Él debe ser culpable pues estaba resentido con la víctima.</i>)	garantizada	
Equívoco	Cambiar el significado de un término en el mismo contexto. (<i>Sólo los hombres son racionales, María no es un hombre, por tanto, María no es racional.</i>)	Cambio de significado	Consistencia
Culpable por asociación	Atacar a quien argumenta porque le se asocia a una posición contra la que hay acusaciones. (<i>Seguro que la contaminación no es tan peligrosa como dice, pues él es de Greenpeace, y los de Greenpeace son muy alarmistas.</i>)	Suposición no garantizada	Aceptabilidad
Conclusiones precipitadas	Presentar un argumento basado en casos insuficientes o no pertinentes, e ignorar las evidencias contrarias. (<i>Seguro que él ha cogido el dinero. Es el tipo de cosas que suele hacer.</i>)	Generalización inadecuada	Suficiencia
Inconsistencia	Afirmar que dos proposiciones no pueden ser verdad a la vez, o apoyar una conclusión con razones contradictorias. (<i>Invertir en formación es prioritario para nosotros pero en su lugar compraremos ordenadores.</i>)	Autocontradicción	Consistencia
<i>Non sequitur</i>	Dar una razón no pertinente. (<i>Hará una buena presentación, es muy puntual.</i>)	No pertinencia	Pertinencia
Distracción	Distraer la atención con temas que no pertenecen al tema del argumento. (<i>Debe anunciar ella que se suspende la reunión, siempre tiene buen humor.</i>)	No pertinencia	Pertinencia
Hombre de paja	Atribuir una posición a un oponente y criticarla, en lugar de criticar la posición real del oponente. Atacar una posición más débil en lugar de atacar la posición real.	Falsa representación	Pertinencia
<i>Post hoc, ergo propter hoc</i>	Afirmar que la causa de algo debe ser algo que ha ocurrido justo antes. (<i>El arcoíris sale después de la tormenta, por tanto, la tormenta es la causa del arcoíris.</i>)	Precipitarse en una conclusión de una relación causal entre dos hechos	Suficiencia
Dos errores hacen un acierto	Animar a llevar a cabo una acción apelando a que una acción similar ya ha ocurrido en el pasado sin que fuese penalizada o criticada.	Argumento falaz por analogía errónea	Aceptabilidad Consistencia

Inconsistencia			
Vaguedad	En una argumentación, al menos una de sus premisas es tan indeterminada que le quita significado.	Falta de precisión	Aceptabilidad Precisión

* Hemos añadido entre paréntesis y en cursiva, algunos ejemplos. (*N. de la T.*)

Usar los valores regulativos para establecer estándares de razonabilidad

¿Cuáles son las principales ideas regulativas en una sociedad guiada por la investigación? Al menos dos. La primera tiene que ver con el carácter sociopolítico de la sociedad, o con los procedimientos en esa sociedad; mientras que la segunda tiene que ver con el carácter del ciudadano individual. La primera es *democracia*, la segunda es *razonabilidad*.

Siempre que hay disputas en las que se necesita llegar a acuerdos y para las que no existe un principio legal al que apelar, se requiere que las partes en disputa lleguen a un acuerdo *razonable*. Así, vemos como el juez insta al jurado a llegar a un veredicto por medio de procedimientos en los que confíe «más allá de una duda razonable». Para todos aquellos que están en una posición de autoridad o responsabilidad administrativa, la razonabilidad es el valor en el que hay consenso de acuerdo. Es el criterio de última apelación. Puede resultar vago, pero no parece que haya alternativa, salvo intentar reforzarlo clarificando los estándares que deben satisfacerse cuando ese criterio es invocado.

En este punto es necesario recordar que los criterios necesitan límites que marquen a partir de qué punto esos criterios no se satisfacen. Estos límites son estándares. Esos estándares existen y son bien conocidos, aunque con ello no quiero decir que haya un acuerdo general sobre su aceptación. Siempre están sujetos a consideración y están continuamente abiertos a una revisión para probar en qué circunstancias no pueden ser utilizados. Esto significa que funcionan conjuntamente con los valores regulativos de sensibilidad al contexto y autocorrección. Algunos estándares, como hemos visto, son conocidos con el confuso e insatisfactorio nombre de «falacias informales». (Que sean falaces puede ser de menor importancia que el hecho de que señalan lo que es correcto en un razonamiento correcto.)

Las falacias informales expresan interés por acciones lógicas concretas apropiadas o inapropiadas. ¿Este ejemplo de razonamiento analógico debería considerarse proporcional y equitativo?, o ¿en qué circunstancias la ambigüedad y la equivocación serían permisibles y en qué circunstancias, no?

Las falacias informales representan estándares de los criterios que permiten distinguir entre razonamientos mejores y peores. Tradicionalmente, estos criterios son: precisión, pertinencia, consistencia, suficiencia y aceptabilidad. Son guías para establecer la razonabilidad de nuestros juicios. El pensamiento crítico tiene por objetivo la razonabilidad. Esto significa que no es meramente racional, en el sentido de ser un pensamiento exclusivamente regulado por criterios, sino que también es un pensamiento que acepta la falibilidad de sus procedimientos, que es autocorrectivo, que tiene en cuenta las diferencias contextuales y que es equitativo en tanto que respeta los derechos de los demás tanto como los propios. La razonabilidad implica, por tanto, el cultivo de un pensamiento multidimensional.

Tabla de formas de validez³⁰

Sería deseable que la educación para la democracia mostrase el concepto de razonabilidad con la menor arbitrariedad posible. Este es uno de los valores de las llamadas falacias informales o, preferiblemente, de las formas básicas de validez informal, junto con las formulaciones de los valores regulativos.

Por ejemplo, debería ser posible explicar a los niños más pequeños que la mayoría de inconsistencias no son adecuadas porque nos llevan a la autocontradicción. Para ello, tendría que ser posible ofrecerles ejemplos de lo que no queremos que suceda, como argumentar contra nosotros mismos o minar nuestros planes de futuro o romper cualquier acuerdo que las personas hayan pactado entre sí. No es tanto que la inconsistencia deba ser rechazada porque se basa en un fundamento último de antecedentes lógicos (las llamadas leyes del razonamiento), sino porque sus consecuencias pueden no ser deseables.

Las falacias (como los perjuicios o agravios) son casos de deshonestidad o mala conducta, sin mencionar las prácticas correspondientes que se consideran lógicamente o jurídicamente correctas. Sin embargo, sería útil identificar la práctica correcta desde el punto de vista de la lógica para cada falacia –sugiero llamarlas «formas de validez»– aunque solo sea para darles

un giro en positivo. Sería confuso denominarlas *verdades*, ya que no se correspondería con el antónimo *perjuicios*. Pero, en cierto sentido, las formas de validez representan procedimientos de pensamiento crítico bien fundamentado. Normalmente no los podemos contradecir, so pena de contradecirnos, aunque su formulación correcta está ciertamente sujeta a debate, de la misma manera que la Declaración de Derechos es de importancia fundamental para el Estado de Derecho, aunque sus formulaciones concretas estén, en muchos casos, sometidas a controversia. Los ciudadanos de una democracia necesitan una tabla de formas de validez tanto como unas reglas de orden parlamentario o directrices del juego limpio.

En una sociedad democrática sería deseable, por tanto, que los niños estudiaran las diferentes formas de validez (y las falacias correspondientes) para poder tener una orientación sobre en qué consisten sus derechos intelectuales. Estas formas les indicarían qué es aquello que hace que se juegue limpio en el terreno intelectual, y aquello a lo que pueden apelar cuando crean que se han infringido las prácticas correctas de pensamiento crítico. Los estudiantes necesitan darse cuenta, en relación a temas legales, de que el hecho de que haya miles de maneras de violar una ley no significa que la ley sea ambigua, sino que simplemente abarca una serie de casos limitados. De manera semejante, al estudiar las formas de validez y las diferentes maneras de infringirlas, descubrirán un escudo de protección frente a multitud de argumentos falaces informales. Si la lógica formal nos proporciona estándares de inferencias racionales, las formas de validez nos proporcionan una serie importante de estándares de razonabilidad.

Tabla de formas de validez	
<i>Nombre tradicional de la falacia</i>	<i>Nombre de la validez correspondiente</i>
<i>Ad hominem</i>	Atacar el argumento, no al oponente
Ambigüedad	Buscar consistencia contextual
Apelación inapropiada a la autoridad	Apelar a una autoridad apropiada
Apelación al miedo	Apelar a la valentía
Apelación no apropiada a la práctica	Apelar apropiada a la práctica

Argumentación a partir de una analogía errónea	Argumentar a partir de una analogía correcta
Composición	Aplicar razonamiento parte-todo apropiado
Definición	Respetar las reglas de la definición
División	Aplicar razonamiento parte-todo apropiado
Argumento circular	Argumentar de manera no circular
Suposición dudosa	Razonar desde suposiciones aceptables
Equívoco	Mantener el significado de manera consistente
Culpable por asociación	Asociación personal apropiada
Conclusiones precipitadas	Buscar evidencias suficientemente pertinentes
Inconsistencia	Buscar consistencia
<i>Non sequitur</i>	Dar razones pertinentes
Distracción	Centrarse en el tema de la argumentación
Hombre de paja	Centrarse en la posición que el oponente mantiene
<i>Post hoc, ergo propter hoc</i>	Insistir en la evidencia de conexión causal
Dos errores hacen un acierto	Exigir que un juicio se base en una evidencia correcta y no en un juicio erróneo de un caso similar
Vaguedad	Buscar precisión en el razonamiento

El papel de los ejercicios sobre los valores regulativos en la enseñanza de pensamiento crítico

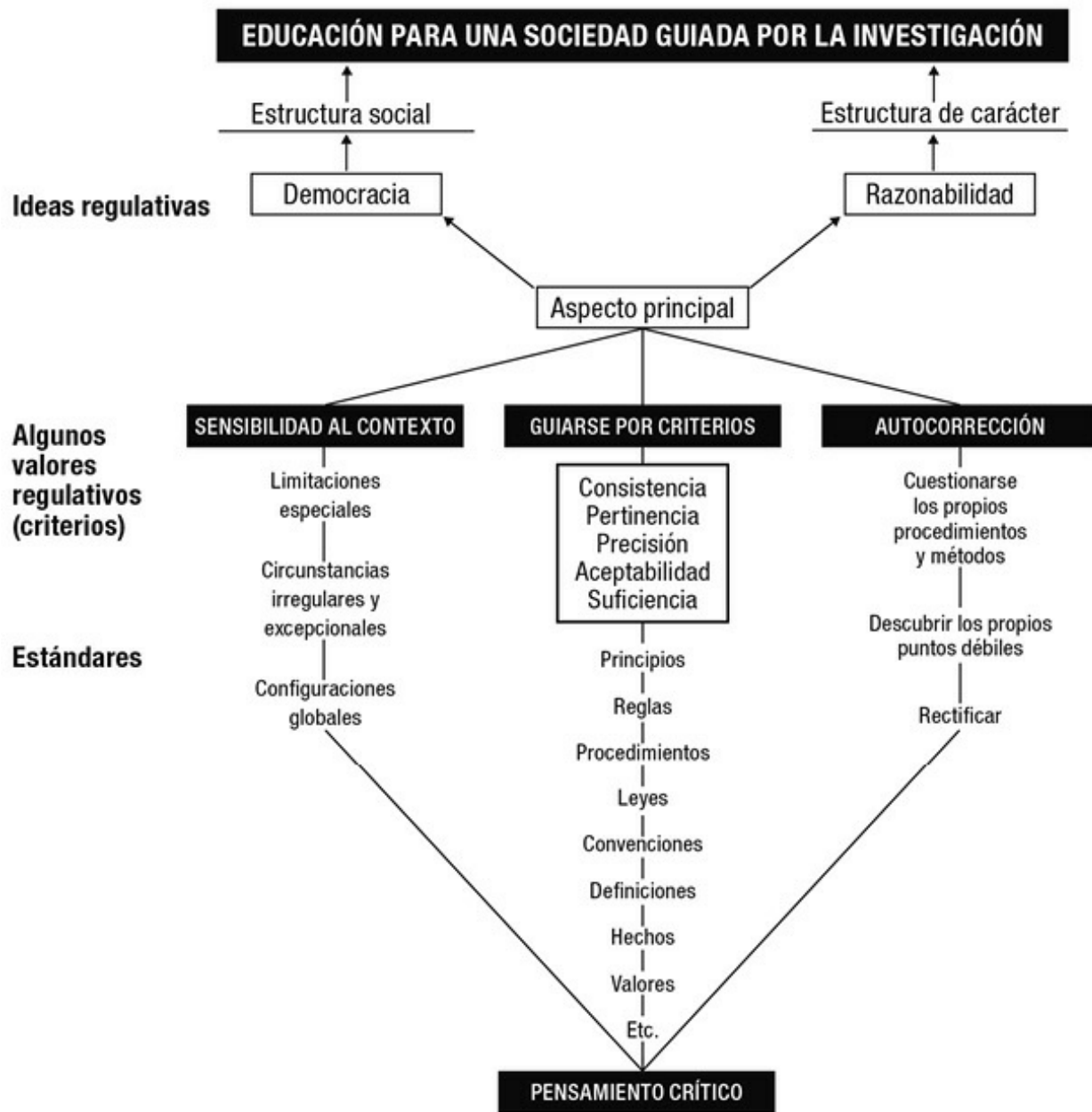
Sería ridículo concluir de lo dicho hasta ahora que alguien adquiriría destreza en pensar críticamente no haciendo otra cosa más que estudiar los valores regulativos y las formas de validez. Sin embargo, facilitar el pensamiento crítico puede muy bien implicar adquirir habilidad en la aplicación de estos valores, mediante ejercicios especialmente creados para ser discutidos en un entorno de investigación. Este tipo de ejercicios potenciarían la exactitud a la hora de comparar y contrastar estados y actos mentales, de manera que se fortalecería el pensamiento y la razonabilidad de los estudiantes. Veamos algunos ejemplos:

Identificar similitudes y diferencias entre actos mentales

Estándar: Precisión

PRIMERA PARTE: ¿Hay diferencias entre los siguientes pares de actos mentales, estados mentales o actos de habla? ¿Cuáles son esas diferencias?

1. (a) Juan *admitió* el robo.
(b) Juan *confesó* el robo.
2. (a) Denise *sabe* francés.
(b) Denise *entiende* francés.
3. (a) Edgar *sabe* que el invierno se ha terminado.
(b) Edgar *cree* que el invierno se ha terminado.
4. (a) Tania *ha prometido* lealtad a su país.
(b) Tania *ha afirmado* lealtad a su país.
5. (a) Fredi *ha declarado* su inocencia en relación al crimen.
(b) Fredi *ha reafirmado* su inocencia en relación al crimen.
6. (a) El meteorólogo *pronostica* lluvia para mañana.
(b) El meteorólogo *predice* lluvia para mañana.
7. (a) Ella *juró* que nunca más volvería a ir en un submarino.
(b) Ella *prometió* que nunca más volvería a ir en un submarino.
8. (a) Afirman que *apoyan* al candidato.
(b) Afirman que *responden por* el candidato.
9. (a) *Prevemos* mucha asistencia esta noche.
(b) *Esperamos* mucha asistencia esta noche.
10. (a) Estuvieron *deliberando* sobre la bajada de impuestos toda la noche.
(b) Estuvieron *dialogando* sobre la bajada de impuestos toda la noche.



6. Véase la obra de Antoine Arnauld, *La Lógica o El arte de pensar*, también conocida como la «Lógica de Port Royal», originalmente publicada en 1662. Una gran cantidad de filósofos, de los casi tres siglos posteriores, recibieron de esta obra su formación en lógica.

7. Véase Charles S. Peirce: «How to Make Our Ideas Clear»; en Charles S. Peirce, *Selected Writings*, Philip P. Wiener (ed.). Nueva York: Dover Publications, 1958, 113-36. [Existe texto en español: Peirce, C. S., «Cómo esclarecer nuestras ideas»; en *El hombre, un signo*. Barcelona: Crítica, 1988, 200-223.]

8. En la *Ética a Nicómaco*, 1137b1-1138a1, Aristóteles afirma que la equidad «no es mejor que la justicia absoluta, pero es mejor que el error que se deriva de una afirmación absoluta».

9. Robert Sternberg, «Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement»; en Frances R. Link (ed.), *Essays on the Intellect*. Alexandria, Va.: ASCD, 1985, 46.

10. Robert H. Ennis, «A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities»; en Joan Boykoff Baron y Robert J. Sternberg (eds.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. Nueva York: Freeman, 1987, 10.

11. Para una discusión en profundidad sobre la capacidad de juicio, véase Justus Buchler, *Toward a General Theory of Human Judgment*. Nueva York: Columbia University Press, 1951.

12. Se pueden encontrar discusiones útiles sobre la naturaleza de los criterios en Anthony Slote, «The Theory of Important Criteria», *Journal of Philosophy*, 63:8 (abril, 1966), 221-224, y en Michael Scriven, «The Logic of Criteria», *Journal of Philosophy*, 56 (octubre, 1959), 857-868.

13. No veo inconsistencia entre potenciar a la vez la «responsabilidad cognitiva» (por ejemplo, sentir la obligación de dar razones para defender una opinión) y desarrollar la autonomía intelectual entre el alumnado. Si potenciar las habilidades cognitivas del alumnado es una forma de capacitación, esta implica un aumento de responsabilidades, especialmente hacia uno mismo. A veces, cuando no podemos dejar que otros piensen por nosotros, lo tenemos que hacer por nosotros mismos. Y tenemos que aprender a pensar por nosotros mismos haciéndolo. Nadie puede instruirnos en cómo hacerlo, aunque en una comunidad de investigación es relativamente fácil hacerlo. La cuestión es que el alumnado debe ser estimulado a ser razonable por su propio bien (es decir, como un paso hacia su propia autonomía) y no solo por nuestro bien (es decir, porque la creciente racionalización de la sociedad así lo requiere).

14. El extranjero dice al joven Sócrates: «Hemos establecido un tipo de estándares para lo grande y para lo pequeño. El estándar de comparación (entre lo grande y pequeño) permanecerá, pero debemos reconocer un segundo estándar, que es el de comparación con la medida justa.» («Statesman» 283e, en Edith Hamilton and Huntington Cairns [eds.], *Plato: The Collected Dialogues*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1961, 1051. [Existe texto en español: *Platón: Diálogos*. Obra completa en 9 volúmenes. Volumen V: *Parménides. Teeteto. Sofista. Político*. Madrid: Gredos, 2003.]])

15. Para un planteamiento contemporáneo sobre la comparación de cosas entre ellas y la comparación de cosas con ideales, véase Gilbert Ryle, «Perceiving»; en *Dilemmas*. Londres: Cambridge University Press, 1966, 93-102; y D. W. Hamlyn, *The Theory of Knowledge*. Londres: Doubleday and Company and Macmillan, 1970, 16-21.

16. Ludwig Wittgenstein, *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell Publisher, 1953. [Existe texto en español: *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica, 2008.] (Véase especialmente parte I, párrafo 242.) No hace falta decir que casi todos los escritos de Wittgenstein se refieren de una manera u otra al problema de los criterios. Afirmaciones como esta de *Sobre la certeza* son características: «Es decir, las preguntas que hacemos y nuestras dudas descansan sobre el hecho de que algunas proposiciones están fuera de duda, son –por decirlo de algún modo– los ejes sobre los que giran aquellas» (párrafo 341). ¿Qué mejor descripción del modo en que operan los criterios que decir que son los ejes sobre los que giran nuestros juicios? Un seguimiento del tratamiento del tema empezaría con Platón, que está constantemente intrigado con estas cuestiones. Para planteamientos menos lejanos, véase el artículo de Urmson «On Grading» (*Mind*, 59 [1959], 145-69); y Crawshay-William, *Methods and Criteria of Reasoning* (Londres: Routledge and Kegan Paul, 1957, 26-40, y 235-262). El artículo de Urmson ha sido muy influyente, como se ve en Bruce Vermazen, «Comparing Evaluations of Works of Art», en W. E. Kennick (ed.), *Art and Philosophy*, 2ª ed. Nueva York: St. Martins's, 1979, 707-218.

17. Charles Peirce, en «Ideals of Conduct», *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, Charles Hartshorne y Paul Weiss. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1931-1935. Discute la conexión entre investigación autocorrectiva, autocriticismo y autocontrol.

18. *Ética a Nicómaco*, 1137b.

19. Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp, *Wondering at the World*. Upper Montclair, NJ: IAPC, 1986, 226-99. [Existe texto en español: *Asombrándose ante el mundo*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1993. También en catalán: *Admirant el món*. Vic: Eumo, col. Filosofia 3/18, 1997, 208 y 264-265.]

20. Matthew Lipman, *Kio and Gus*. Upper Montclair, NJ: IAPC, 1982. [Existe texto en español: *Kio y Gus*. Madrid: Editorial de la Torre, 1992. También en catalán: *Kio i Gus*. Vic: Eumo, col. Filosofia 3/18, 1994.]
21. Hay una serie de instrumentos para evaluar la capacidad de pensamiento en la escuela primaria. Aunque parece no haber ninguno efectivo para evaluar el juicio de los estudiantes, hay alguno que se centra más o menos bien en el razonamiento. Citaría *New Jersey Test o Reasoning Skills* (Upper Montclair, NJ: IAPC, 1983). Como instrumento para evaluar cambios en las actitudes hacia los potenciales cognitivos de los estudiantes existe poca cosa aparte de: *Cognitive Behaviour Checklist* (Upper Montclair, NJ: IAPC, 1990).
22. Una versión anterior de las páginas precedentes de este capítulo se publicó en *Educational Leadership*, 16:1 (septiembre 1988), 38-43, con el título «Critical Thinking-What Can It Be».
23. Este punto de vista ha sido expresado por Mark Selman en «Another Way of Talking about Critical Thinking». *Proceedings of the Fortythird Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*, 1987 (Normal, III, 1988), 169-178.
24. Hemos traducido como ‘valores regulativos’ la expresión *Value-principles* que el autor usa en este apartado. (*N. de la T.*)
25. Thomas Kuhn, «Objectivity, Value Judgment, and Theory Choice», *The Essential Tension*. Chicago: University of Chicago Press, 1979, 320-322. [Existe texto en español: Kuhn, T. *La tensión esencial*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1983.]
26. Heinrich Wölfflin, *Principles of Art History*. Nueva York: Dover, 1950. [Existe texto en español: Wölfflin, H., *Conceptos fundamentales de la historia del arte*. Barcelona: Óptima, 2002.]
27. Trudy Govier, *A Practical Study of Argument*, 2ª ed. Belmont, Calif.: Wadsworth, 1988, 163.
28. *Ibid.*
29. Ralph H. Johnson y J. Anthony Blair, *Logical Self-Defense*. Nueva York: McGraw-Hill, 1994.
30. Hemos traducido *validities* por ‘formas de validez’. (*N. de la T.*)

3. Educación del pensamiento creativo

El aspecto principal de la obra de arte como estándar de la propia obra

Cuando valoramos un ejemplo de creatividad, usamos criterios habituales o tradicionales. De una pintura, podemos preguntarnos por el uso del color, el uso de la representación o la calidad de la línea del dibujo. De manera similar, del trabajo excelente de un estudiante, nos podemos preguntar por criterios tradicionales como la coherencia y la consistencia. Hasta cierto punto, para evaluar un pensamiento creativo no necesitamos inventar nuevos criterios. Sin embargo, los criterios tradicionales a veces pueden no captar lo que es original, único y distintivo en una obra de arte, en el trabajo de un estudiante o en lo que nos propongamos valorar. Puede que para estos casos necesitemos criterios nuevos y que sigan siendo pertinentes. Es necesario que los nuevos criterios se desprendan de la misma obra. Para poner nota al trabajo de un estudiante, habitualmente usamos criterios como su participación en clase, que haya hecho los deberes, etc. Pero también nos interesa lo que es propio de él, su valor individual y hasta qué punto su trabajo está de acuerdo o no con su singularidad. De manera similar, al valorar una pintura, no juzgamos lo que el artista se proponía hacer, sino que consideramos qué partes de la obra ayudan para que funcione como un todo. Esto es lo que George Yoods llama el «aspecto principal» de una obra de arte.³¹ No intentamos evaluar el aspecto principal de una obra, sino tomarlo como criterio para juzgar cómo el artista ha integrado bien otros aspectos (el color, la textura, la línea, etc.) en ese aspecto principal.

Se pueden usar criterios tradicionales para valorar el trabajo que el artista se ha propuesto hacer, pero solo un criterio nuevo, extraído a partir del aspecto principal de la obra misma, puede ser empleado para determinar si los aspectos secundarios de la obra muestran bien el aspecto principal.

El pensamiento creativo bajo una perspectiva crítica

Una directora de museo que planifica una exposición de pintura tendrá que pensar cuidadosamente y con precisión las condiciones del espacio que ocuparán las obras, las condiciones necesarias de luz, las condiciones para almacenar las obras, las precauciones de seguridad, los aspectos publicitarios, etc. Incluso si las pinturas hubieran sido hechas por pacientes con problemas mentales, el pensamiento de la directora debería ser consistente, coherente y razonable. Debería anticipar lo que probablemente dirían los críticos de arte que visitarían la exposición, el tiempo que duraría, el impacto histórico de las obras, las relaciones entre las pinturas expuestas y la vida del artista, la cronología de las obras... Estas son solo algunas consideraciones importantes a tener en cuenta. La mayor parte de ellas implican pensamiento crítico, otras atañen a factores subjetivos, como el gusto de la directora, los sentidos de las obras y el impacto que la exposición pueda tener sobre los valores del mundo del arte. Si la directora tratase estas cuestiones de manera razonada, reconociendo lo que está dando por supuesto, procediendo de manera autocorrectiva y teniendo en cuenta el contexto, siempre que sea posible, entonces su planificación se podría considerar como un ejemplo de pensamiento crítico, aunque la directora pudiese tener en cuenta la fuerza con que las obras expresasen las emociones y los sentimientos del artista.

Por otra parte, la directora podría aproximarse al trabajo del artista con categorías y criterios más típicos de un pensamiento creativo que de un pensamiento crítico. O podría emplear nuevos criterios inventados improvisadamente o criterios tradicionales de creatividad aplicados de una manera nueva, y en este caso estaría pensando de manera creativa sobre el pensamiento creativo. ¿Cuáles serían algunos ejemplos de rasgos creativos y críticos del pensamiento creativo? Consideremos los siguientes:

- a) *Originalidad*. Un pensamiento original es aquel del que no hay precedentes claros. Pero la originalidad por sí misma no es suficiente para considerar creativo un pensamiento. Podría ser muy original y también muy excéntrico e irracional. Por eso necesitamos apelar a otros criterios.
- b) *Productividad*. El pensamiento productivo es aquel que, al ser aplicado a situaciones problemáticas, generalmente genera resultados exitosos. Este es un valor³² que descansa en gran medida en las consecuencias.

- c) *Imaginación*. Imaginar es visionar un mundo posible o sus detalles o el camino que podemos recorrer para llegar allí. Tener otros mundos que habitar –y hacerlos habitables también para los demás– no es poca cosa. Lo importante es que aquellos que exploran los reinos de la posibilidad mantengan, tanto como sea posible, el sentido fáctico; igual que aquellos que exploran el mundo que percibimos deben mantener viva la imaginación sobre él.
- d) *Independencia*. Podemos decir que las personas que piensan de manera creativa «piensan por ellas mismas», y no lo hacen como la mayoría de la gente. Tienden a plantear cuestiones donde otras personas se contentan con seguir el camino sin reflexión. Cuando las personas que piensan de manera independiente tienen que dar respuestas, no lo hacen de manera mecánica y sin pensar, sino que estudian la pregunta en profundidad antes de responderla.
- e) *Experimentación*. El pensamiento creativo se guía por hipótesis más que por reglas. Las hipótesis, además, no necesitan estar totalmente formuladas, pueden estar inacabadas o ser rudimentarias. Hacemos probaturas o esquemas provisionales para llevar a cabo una actuación; hacemos ensayos. El pensamiento creativo implica una experimentación y una comprobación continuas, así como una búsqueda continua de una base sólida y que la haga verificable.
- f) *Holismo*. En el pensamiento creativo, el carácter emergente de totalidad juega un papel importante a la hora de determinar la selección progresiva de las partes. El producto final es, por tanto, siempre un tejido de relaciones entre las partes y la totalidad, y entre los medios y el fin. Este tejido da al producto sus significados idiosincrásicos. Lo que no está tan claro es hasta qué punto la «totalidad» se identifica con «el aspecto principal» del producto o la creación.
- g) *Expresión*. El pensamiento creativo es tanto expresión de la persona que piensa como de lo pensado. Pensar creativamente sobre un árbol rebela tanto el carácter del árbol como el de la persona. Esto es así porque el pensamiento creativo extrae la expresión de la experiencia en la que el árbol es percibido.
- h) *Autotrascendencia*. La inquietud del pensamiento creativo se muestra en el esfuerzo de ir más allá del nivel en el que se encontraba. Todo artista es consciente de que cada obra satisfactoria es una respuesta a las anteriores.

No hacer el esfuerzo de ir más allá de lo que ya se conoce conlleva el riesgo de caer en una forma de investigación a la que le falta integridad.

- i) *Sorpresa*. El sentido de la originalidad está en sus consecuencias, y la sorpresa es una de esas consecuencias, no solo cuando la originalidad es algo nuevo sino también fresco. Aunque el pensamiento teórico busca comprensión, el pensamiento creativo lo desafía, generando perplejidad y sorpresa.
- j) *Generatividad*. El pensamiento creativo no solo estimula la satisfacción, el placer, la alegría y el disfrute de los demás, sino que en algunos casos estimula su creatividad. Esto debe hacerse con cautela ya que a veces también puede inhibir la creatividad de los demás. Por ejemplo, una profesora que piensa creativamente es un modelo para los estudiantes. Sin embargo, los conferenciantes brillantes pueden dar a sus audiencias muy pocas pistas sobre cómo han llegado a esta profusión de ideas brillantes. Pero si el profesorado quiere estimular al alumnado a pensar por sí mismo, creará las condiciones problemáticas para que el alumnado las resuelva si tiene que pensar de manera creativa e independiente.
- k) *Mayéutica*. Las personas «mayéuticas» piensan y actúan calculadamente para extraer lo mejor del mundo. Estas personas son como comadronas, que ayudan a nacer descendientes humanos o intelectuales, o ayudan a la naturaleza en sus esfuerzos para hacerlo. La mayéutica es una manera de caracterizar el pensamiento de un profesorado que se preocupa por ayudar a su alumnado a pensar y a expresarse.
- l) *Inventiva*. Una idea puede ser entendida como posible solución a un problema, y el pensamiento inventivo contiene muchos problemas y muchas ideas prometedoras. Un pensamiento como este puede ser considerado inventivo, aunque los experimentos realizados no sean exitosos. En este sentido, un crítico contemporáneo (Charles Rosen) puede decir de la música de Vivaldi que no contiene «nada más que ideas»; y un filósofo describe el trabajo de Bertrand Russell como «meramente brillante». En otras palabras, un flujo prolífico de alternativas puede ser considerado inventivo, pero para ser considerado creativo tiene que satisfacer otros criterios. La inventiva puede ser una condición necesaria para la creatividad, pero puede que no sea suficiente.

No hay nada mágico en que la lista sea de doce descriptores; podrían ser más o menos. Lo que sería útil es saber en qué medida estos rasgos resumen los valores que se pueden encontrar en un pensamiento creativo, o son genéricos de valores más específicos y particulares. Sospechamos que pueden ser ambas cosas.

Novedad, problematicidad e inteligibilidad

Ante la tarea de hablar sobre la creatividad, los psicólogos más experimentados se asustan y los filósofos más sofisticados descubren de repente que antes deben ocuparse de otros temas. Lo mismo componen un ensayo sobre la sorpresa que una disquisición sobre el desorden.

Se ha dicho que la filosofía comienza con la admiración, con el asombro. Pero ¿dónde empieza el asombro? Sin pensarlo mucho, podemos decir que el asombro comienza en el descubrimiento, ya que se da cada vez que descubrimos «de nuevo» la naturaleza en nuestras percepciones.

Podemos decir que es la «asombrosidad» del mundo la que despierta nuestra capacidad de asombro; y es esta capacidad la que provoca nuestras investigaciones. No hay nada de extraño en esta secuencia. Cuando tenemos que explicar nuestros descubrimientos estamos expuestos a las dudas que nos acompañan durante el proceso de investigación hasta que esta puede aportar un cierto equilibrio.³³

La naturaleza, sin embargo, no es la única fuente de perplejidad. Nuestra naturaleza humana también es fuente de perplejidad para nosotros mismos, sobre todo en sus aspectos irracionales, y especialmente en el creativo.

La creatividad tiene sus raíces profundas en la naturaleza —en la diversificación de la naturaleza y la amplificación de sí misma. También tiene sus raíces en la naturaleza humana, donde tiene un papel en la capacidad de reproducir, además de su papel crítico en la capacidad de descubrir e inventar. Y ¿qué hay del *pensamiento creativo*, del pensamiento que va más allá de nuestro pensamiento? Incluso pensar en él es suficiente para dejarnos boquiabiertos y perplejos, como Jane Austen (creo que fue) sugiere cuando escribe «Preveíamos sorprendernos, pero nuestra perplejidad superó nuestras expectativas».

El pensamiento creativo es ejemplificado por el que tiene lugar en la producción artística, por el código idiosincrásico que cada obra tiene para

nosotros. Es la discriminación o la creación de relaciones, patrones y órdenes, que nos produce el desconcierto ante lo desconocido. El pensamiento creativo –pensar cómo decir lo que merece ser dicho, pensar cómo producir lo que merece ser producido y cómo hacer lo que merece ser hecho– potencia la problematización. Otras características de este pensamiento son la originalidad y la inteligibilidad.

Imaginemos que preguntáramos a nuestros estudiantes qué papel tienen el arte y la educación en la vida de las personas. Algunos podrían decir que la educación nos da conocimientos y nos dice qué es el mundo, mientras que el arte nos da valores y nos dice cómo puede ser el mundo. En este punto podríamos preguntarles si creen que la intención del arte es darnos sentido. Nuestros estudiantes podrían encogerse de hombros, como diciendo «¿qué sabemos nosotros sobre intenciones?». Parecerían estar diciendo que el mundo es un lugar bastante ininteligible.

La experiencia humana del mundo nos hace avanzar hacia la comprensión, porque la experiencia es problemática. Mediante la investigación artística y científica hacemos más inteligibles para nosotros nuestra experiencia y el mundo.

Podríamos pensar que los estudiantes entienden el arte como una cuestión de resolución de problemas, y el pensamiento creativo como el espíritu que mueve este proceso. Cuando nuestras dudas hacen que dejemos en suspenso las creencias con las que trabajamos, es nuestro pensamiento creativo el que reformula la situación problemática, busca hipótesis alternativas para explicar el problema, considera posibles consecuencias, y organiza experimentos hasta que el carácter problemático de la situación se desvanece y se establece un nuevo conjunto de creencias con el que trabajar.

El pensamiento creativo (en contraste con la disposición psicológica para la creatividad) es aquel elemento mínimo de juicio idiosincrásico de la obra de cada artista. Como todo juicio, es la expresión propia de la persona que lo emite y de su valoración del mundo. Representa mejor la personalidad del artista que su propia firma. Muestra el yo del artista, en tanto que se revela en la obra de arte, y es una clave de la obra. Comprendiendo esa clave podemos interpretar la obra como totalidad. No obstante, si queremos aprender a usar esa clave idiosincrásica y única debemos estudiarla.

Pensamiento ampliativo

Podemos distinguir entre un pensamiento implicativo y un pensamiento ampliativo. El primero, ejemplificado por la deducción, extiende nuestro pensamiento sin ir más allá de la información dada. El segundo, ejemplificado por la inducción, la analogía y la metáfora, representa grandes desarrollos cognitivos. Impulsa nuestro pensamiento más allá de la información dada. Representa más crecimiento y evolución que estabilidad y fijación. El pensamiento ampliativo no solo expande nuestro pensamiento, sino también nuestra capacidad de pensar expansivamente.

Las generalizaciones son extensiones o ampliaciones del pensamiento en tanto que van más allá de la información dada: a partir de unos cuantos casos similares y una característica particular en común, inferimos que todos los casos similares tendrán esa característica particular en común. Las generalizaciones, pues, dan por supuesto cierta *uniformidad* en las evidencias. Las hipótesis también representan un pensamiento ampliado. Se pueden formar a partir de evidencias muy *diversas*: algunos hechos aparentemente inconexos, algunas generalizaciones, algunos principios, etc. Las hipótesis también van más allá de la información dada, pero lo hacen para explicar o predecir a partir de situaciones muy complejas, en lugar de hacerlo a partir de fenómenos uniformes.

El razonamiento analógico representa también un pensamiento ampliativo. Da por supuesto que las cosas de la naturaleza pueden mostrar cierta *proporcionalidad*, y la mejor manera de expresarla es a través de semejanzas entre relaciones y no a través de semejanzas entre términos. Así, si decimos que la relación entre A y B «es como» la relación entre C y D; entonces, si se da A, B y C, podemos ir más allá y suponer que se dará D, porque D es a C lo que B es a A.

Debemos tener presente que estas proporcionalidades (a menos que sean ratios exactas) se basan en semejanzas y por ello son cuestiones de juicio. Por ello, para mejorar la capacidad de hacer juicios del alumnado, necesitamos practicar mucho la evaluación de analogías. Por este motivo Platón pensó que la música y las matemáticas eran tan importantes en la educación, porque están constituidas por sistemas de proporción. Y también por eso Aristóteles insistía en que los juicios no se basan en una igualdad exacta (por ejemplo, la de las ecuaciones), sino en una equidad aproximada.

El pensamiento metafórico y, en general, el discurso figurativo, es más ampliativo que implicativo. Representa una mezcla de categorías o esquemas que, desde un punto de vista prosaico y literal, parece cometer cierta imprudencia, pero sus resultados confluyen en formas de pensamiento novedosas y vigorosas, e incomparablemente más ricas que otras formas de pensamiento más convencional. El pensamiento metafórico es, por tanto, una síntesis de incompatibilidades que produce, como la binocularidad, una profundidad de visión mucho mayor que la mera yuxtaposición. Es un pensamiento que desde la perspectiva de cada una de las categorías que une parece falso —«un error categorial»—.³⁴ Del mismo modo que pensar transversalmente en las diferentes disciplinas parece erróneo bajo los estándares existentes en cada disciplina.

Pensamiento desafiante

A veces se considera que las personas que piensan de manera creativa desafían las reglas y los criterios. No se puede negar que a veces lo hacen. A los arquitectos románicos, por ejemplo, les debía parecer que los arquitectos góticos tenían un interés especial para romper las reglas solo por el gusto de hacerlo. Los arquitectos del gótico abandonaron algunos criterios tradicionales e introdujeron otros nuevos, con el resultado de que cuando este estilo se consolidó, no debía ser más desafiante que el de sus predecesores. Lo mismo ocurrió con la escultura: la gente estaba tan perpleja, que San Bernardo llegó a decir de las esculturas góticas: «Estos monstruos bellos, estas hermosas monstruosidades». La escultura gótica probablemente desafiaba los cánones a los que Bernardo estaba acostumbrado.

Aunque no hace falta decir que se deben conocer las reglas para poderlas desafiar (ya que es posible violar las reglas por ignorancia y no por desafío), sería útil considerar la relación entre el desafío artístico y la creatividad artística. Una analogía que ayudaría es la forma en que se juega en los deportes. Los atletas y entrenadores deben poner creatividad atlética hasta en el más mínimo detalle, incluso en juegos muy regulados. Pero en las competiciones oficiales, sería insensato romper las reglas deliberadamente. Incluso en caso de hacerlo, raramente se ve como un acto creativo. Pero hay tácticas y estrategias, jugadas y actuaciones, ejecutadas tan expertamente que se tiene la impresión de presenciar una obra de arte. Así, un entrenador puede

ser considerado creativo no porque desafía constantemente las normas, sino porque desafía las probabilidades de la experiencia acumulativa de los que han jugado o de los espectadores.

El entrenador no desafía las probabilidades simplemente para *impresionar*: el éxito en el deporte se mide con más cuidado que con la simple impresión de asombro causada un día concreto en los espectadores. Muchos entrenadores sacrifican de buen grado al jugador que ocasionalmente hace una jugada extraordinaria por aquellos que juegan regularmente con jugadas buenas y eficientes.

Pensamiento mayéutico

También podemos distinguir el pensamiento creativo fijándonos en el pensamiento mayéutico. Este es el tipo de pensamiento que podría caracterizar a los profesores de canto, a los directores de orquesta, de pintura, de escritura, etc. Son ejemplos de personas que piensan de manera cuidadosa sobre el pensamiento creativo de sus estudiantes. El pensamiento mayéutico hace de comadrona intelectual. Extrae, facilita y busca el mejor pensamiento posible de aquellos que tiene a su cargo. Aunque el aspecto mayéutico normalmente se clasificaría como pensamiento cuidadoso, se sitúa en la frontera entre el pensamiento creativo y el cuidadoso, ya que su éxito radica en la habilidad de quien lo practica para entender e identificar el proceso creativo desde dentro. Como hace la comadrona que siente empatía tanto hacia la madre como hacia la criatura; o la profesora de canto que siente empatía hacia la cantante que se esfuerza por cantar y hacia el tema que «se esfuerza» para ser cantado. Aun así, hay diferencia entre el esfuerzo de la profesora de canto que ayuda a la cantante a interpretar una pieza musical, que ya está completa, y un profesor de escritura literaria que ayuda a un escritor a crear una historia que aún no tiene forma ni identidad propia. En el primer caso, la profesora debe empatizar con el compositor, que es diferente de la cantante; en el segundo, el profesor debe empatizar con el escritor, que es a la vez el autor.

Se podría objetar que comadronas, enfermeros y doctoras deben reprimir sus simpatías y antipatías en el curso de una operación. La actitud clínica, se diría, no debe ser empática, sino analítica e imparcial, porque es más una cuestión de pensamiento crítico que de pensamiento creativo. Pero esta no

sería una objeción muy fundamentada. Las respuestas emocionales de médicos y enfermeros están latentes y esto asegura su cuidado e interés por el paciente.

Ocultar, al menos parcialmente, la disposición para poner en juego el pensamiento cuidadoso nos debería alertar de la posibilidad de tener tendencias análogas en relación a un pensamiento crítico y creativo. Por ejemplo, una enfermera que hace el seguimiento de un tratamiento médico debe inhibir cualquier tendencia imaginativa o innovadora que se le pueda ocurrir, y que no esté justificada médicamente. Este sería un ejemplo de la supresión del pensamiento creativo. Por otra parte, un arquitecto que recibe el encargo de hacer una construcción muy expresiva y decorativa puede estar tentado de hacer tratamientos estilísticos mucho más mecánicos, pero deberá inhibir estas tentaciones. Podemos concluir que, en un proyecto concreto, la proporción de las diferentes dimensiones del pensamiento debe estar determinada por las necesidades de la situación más que por las necesidades del pensador particular.

Pensamiento creativo y cuidadoso

Podemos aprender más de cada dimensión del pensamiento si las consideramos en relación entre ellas que si las consideramos aisladamente. La relación entre un pensamiento creativo y un pensamiento cuidadoso es particularmente instructiva. Por ejemplo, puede haber un artista muy conocido por ser antisocial, de quien podríamos decir que es creativo pero no cuidadoso. Obviamente, sin embargo, si una persona prefiere un grupo social a otro, eso no le hace ser poco cuidadoso y seguramente sus pinturas se dirigen a aquellos con los que desea comunicar.

No es inusual que una persona muy creativa sea también intensamente apasionada y que muestre intensamente los dos tipos de pensamiento. Por ejemplo, las cartas de Van Gogh a su hermano Theo muestran hasta qué punto el interés del artista por la naturaleza y su profunda naturaleza creativa, le ayudaron a dar forma a su estilo de escritura, profundamente creativo también. Por esta razón Meyer Schapiro³⁵ pudo decir que las cartas de Van Gogh eran literariamente como la ficción rusa del siglo XIX. En efecto, también se muestran las habilidades literarias críticas en sus cartas, en forma de numerosos juicios artísticos expresados exquisitamente. Pero ahora nos

referimos a la capacidad de juicio crítico que ayuda a dar forma a las cartas y no solo al que se encuentra *en* las cartas. Si Vincent hubiera pensado menos cuidadosamente en su hermano Theo, las cartas que le escribió habrían tenido menos calidad literaria; de la misma manera que si hubiera apreciado menos las relaciones entre el color y la forma de los campos y los pueblos de la Provenza, las obras que pintó allí también habrían tenido menos calidad artística.

En un contexto educativo, podemos ver una relación constante entre el pensamiento creativo y el cuidadoso. Un estudiante que no pone mucha atención al cambio de las estaciones pintará las hojas con un color poco definido. Un estudiante más cuidadoso y, por tanto, más perceptivo y observador, verá las hojas doradas, verdes, marrones, rojas, etc. Por tanto, el cuidado y el interés producen, en este caso, una percepción más precisa y una pintura más colorista.

Pensamiento creativo y crítico

Peirce nos dice que la investigación es el esfuerzo por creer una vez que las creencias en las que habíamos confiado han sido disueltas por la duda. Es la duda lo que nos señala que estamos ante una situación problemática, y a través de la investigación nos ponemos en camino para orientarnos en la oscuridad. Esto también es lo que hace una persona que piensa de manera crítica.

A una persona que piensa de manera creativa le pasa casi lo contrario. Su estado habitual es dudar de las creencias convencionales. Cuando las cosas se hacen demasiado cómodas, lo que es problemático se evapora y el pensamiento creativo agoniza. Estas agonías persisten hasta que vuelven a aparecer dudas respecto a una creencia, trayendo consigo nuevamente una situación problemática. El pensamiento creativo consiste en liberarse de una antigua problemática, resultado de un pensamiento crítico previo, y sustituirla por una nueva problemática, rica en dudas. Por tanto, la investigación necesita también pensamiento creativo.

Revisemos el contraste y la interdependencia entre un pensamiento crítico y un pensamiento creativo. Una persona que piensa solo de manera crítica es, en cierto sentido, conservadora en tanto que no se conforma hasta encontrar una creencia que se aborde con el pensamiento. Por otra parte, la persona que

piensa creativamente es esencialmente escéptica y radical. Los pensadores creativos nunca son tan felices como cuando pueden campar a sus anchas, como un elefante en una cacharrería, y hacer añicos todo lo que encuentran a su paso.

¿Qué podemos decir a partir de la afirmación de que el pensamiento creativo fabrica situaciones problemáticas? Creemos que hay una relación entre la problematicidad y la investigación, mientras una provoca, la otra, produce; de la misma manera que existe una relación causal entre la frustración y la agresión. Si esto es verdad, el pensamiento creativo provoca y produce apreciación y criticismo (respectivamente, formas de pensamiento cuidadoso y crítico). El pensamiento creativo es, por tanto, muy valioso para mejorar el pensamiento en situaciones de aprendizaje.

Movimientos cognitivos en el proceso creativo

Cualquier instrumento tecnológico necesita de una serie de movimientos asociados para poder utilizarlo. Un coche, por ejemplo, requiere movimientos como pisar y soltar el acelerador y el pedal del freno, girar el volante, poner y quitar intermitentes... Esta serie de movimientos son ejecutados por los conductores que «materializan» lo que de otro modo solo sería teórico.

Lo mismo ocurre con los actos mentales. Antes de ser puestos en práctica existen en sentido teórico o virtual. Cuando se ponen en juego no decimos que «se materializan», pero podemos decir que «se actualizan». El *swing* que un entrenador de golf recomienda a un jugador es realizado, o actualizado, por este. De la misma manera, quien decide es quien actualiza una decisión. Así, cada acto mental actualiza un movimiento mental; cada habilidad de pensamiento actualiza un movimiento de pensamiento; cada conexión entre actos mentales ha sido posible a partir de una asociación mental. En otras palabras, cada pensador concreto es el lugar donde innumerables caminos, carreteras y avenidas se entrecruzan en un territorio ya conocido por el uso constante, y, a la vez, sugiere conexiones no realizadas hasta ese momento por otros pensadores aventureros que buscan explorar nuevos territorios. Por ignorancia o prejuicios, algunas de esas conexiones están condenadas a no existir o son improbables, pero estas son precisamente las que una mente inventiva o creativa seleccionará para hacer un descubrimiento.

Todos los movimientos son complejos; esto es, pueden dividirse en movimientos más pequeños indefinidamente. No hay movimientos atómicos.

Creatividad y diálogo en la comunidad de investigación

Una comunidad de investigación es una sociedad deliberativa que piensa de manera multidimensional. Esto quiere decir que sus deliberaciones no son simplemente conversaciones o charlas, sino que son diálogos disciplinados desde un punto de vista lógico. El hecho de que tengan una estructura lógica no les impide ser también escenario para actuaciones creativas.

Tomemos como ejemplo el caso de una estudiante, Joana, que en clase es normalmente muy observadora y atenta. Los profesores le impresionan con su erudición, y a ella le cuesta hacer una pregunta, un comentario o una intervención para expresar su punto de vista, y no interviene nunca. Ahora asiste a un seminario donde la profesora actúa solo como facilitadora del diálogo, aunque a veces también pide a algún estudiante que explique qué está dando por supuesto en sus comentarios. El diálogo se intensifica y Joana se da cuenta de que hay otra manera de ver un asunto que antes solo había mirado desde un punto de vista. Pronto verá que hay otros muchos puntos de vista y no solo dos. Escucha atentamente y, de pronto, hace un comentario que sorprende al grupo y a ella misma. La discusión no está terminada, continuará en otras sesiones. La contribución de Joana quizás ha sido muy importante o quizás haya sido menor. Pero de camino a su casa, sigue pensando en el comentario que ha hecho, en cómo podría haberlo hecho mejor y en lo bueno que ha sido haberlo hecho. Ha intervenido en el diálogo, ha superado su reticencia habitual y su autoconciencia, y ha sido capaz de expresarse. Y ha sido ella, en primera persona, quien ha hablado. Tampoco le ha pasado desapercibido que mientras hablaba los demás le escuchaban atentamente. Ha sido una experiencia intensa para alguien que no la ha tenido nunca antes. Ha expresado su pensamiento y ha hecho pensar a los demás. Camino de casa se va diciendo todo esto, intentando saber qué ha sido lo que le ha movido tan intensamente. Una vez más repasa lo que ha dicho y lo rehace con gusto, incluso cuando siente pesar por no haberlo dicho con más contundencia. Todo lo que sabe es que la situación la llevó a decir en voz alta lo que pensaba. No le enseñaron qué decir, sino que la situación creada era un

entorno en el que ella sintió importante decir lo que quería decir. Y para ello, se tuvo que enseñar a ella misma cómo hablar, como si fuera la primera vez.

Una comunidad de investigación deliberativa establece las condiciones que evocan el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, y este pensamiento, a la vez, promueve los objetivos de la comunidad y de sus miembros. Estas condiciones son muy diferentes de las que se dan en una clase que hace hincapié en el aprendizaje y el conocimiento entendido como adquisición de erudición. No estamos diciendo que la clase magistral sea una pedagogía inferior u obsoleta. Puede ser brillante, una obra de arte. A menudo puede profundizar con más calado, o simplemente puede profundizar más en un tema con la presentación desde un solo punto de vista de lo que lo puede hacer una discusión desde diferentes puntos de vista. Pero, a pesar de ser fascinante y carismática, hace que los oyentes sean admiradores pasivos más que investigadores activos. A menudo también inhibe la creatividad más que la anima, y lo mismo hace con el pensamiento crítico. Se apropia de los medios de producción intelectual en lugar de dárselos a los estudiantes para permitirles ser productivos a ellos mismos.

Creatividad y capacidad de pensar por uno mismo

No deberíamos pensar en la creatividad como en un proceso que emerge de la nada. Es más bien la capacidad de transformar lo que hay en algo totalmente diferente —no como un conejo que sale por arte de magia de una chistera, sino como el resultado de plantar y hacer crecer una semilla.

Sócrates y Kant criticaron severamente a aquellos que traicionan su propia creatividad para permitir que otros piensen por ellos. Deberíamos pensar por nosotros mismos y ayudar a los demás a hacerlo. Gilbert Ryle, en su artículo «Pensamiento y autoaprendizaje»³⁶ describe a los buenos profesores en estos términos:

- 1.No se repiten a sí mismos; cuando tienen que decirnos las mismas cosas, lo hacen de diferentes maneras.
- 2.Esperan que hagamos cosas por nosotros mismos con lo que nos enseñan «aplicándolo, reformulándolo, sacando conclusiones, relacionándolo con lecciones anteriores...».

- 3.No nos dicen, sino que nos muestran lo que quieren que hagamos, y así nos dan un modelo.
- 4.Nos desafían con preguntas y preguntan sobre las respuestas que damos.
- 5.Nos hacen practicar una y otra vez con ejercicios.
- 6.Nos llevan de la mano por un camino medio conocido y nos dejan en medio para que lleguemos por nosotros mismos al final.
- 7.Nos dan soluciones erróneas deliberadamente para que señalemos donde está el error o cómo mejorarlas.
8. Dirigen nuestra atención a problemas parcialmente análogos, pero más fáciles, y nos dejan usar esas analogías como puntos de apoyo.
- 9.Deshacen los problemas complejos en ingredientes más simples y nos dejan resolver los problemas más simples y encontrar las soluciones.
- 10.Cuando hemos encontrado una solución, nos plantean problemas paralelos.

Una vez especificado lo que hacen los buenos profesores con sus estudiantes en cualquier disciplina, Ryle dice que precisamente estas son las cosas que hacemos cuando pensamos por nosotros mismos. No es que cada vez que intentamos pensar por nosotros mismos vayamos pasando del rol de profesor al de alumno y viceversa, sino que se trata de que nosotros hagamos lo que un buen profesor nos haría hacer.

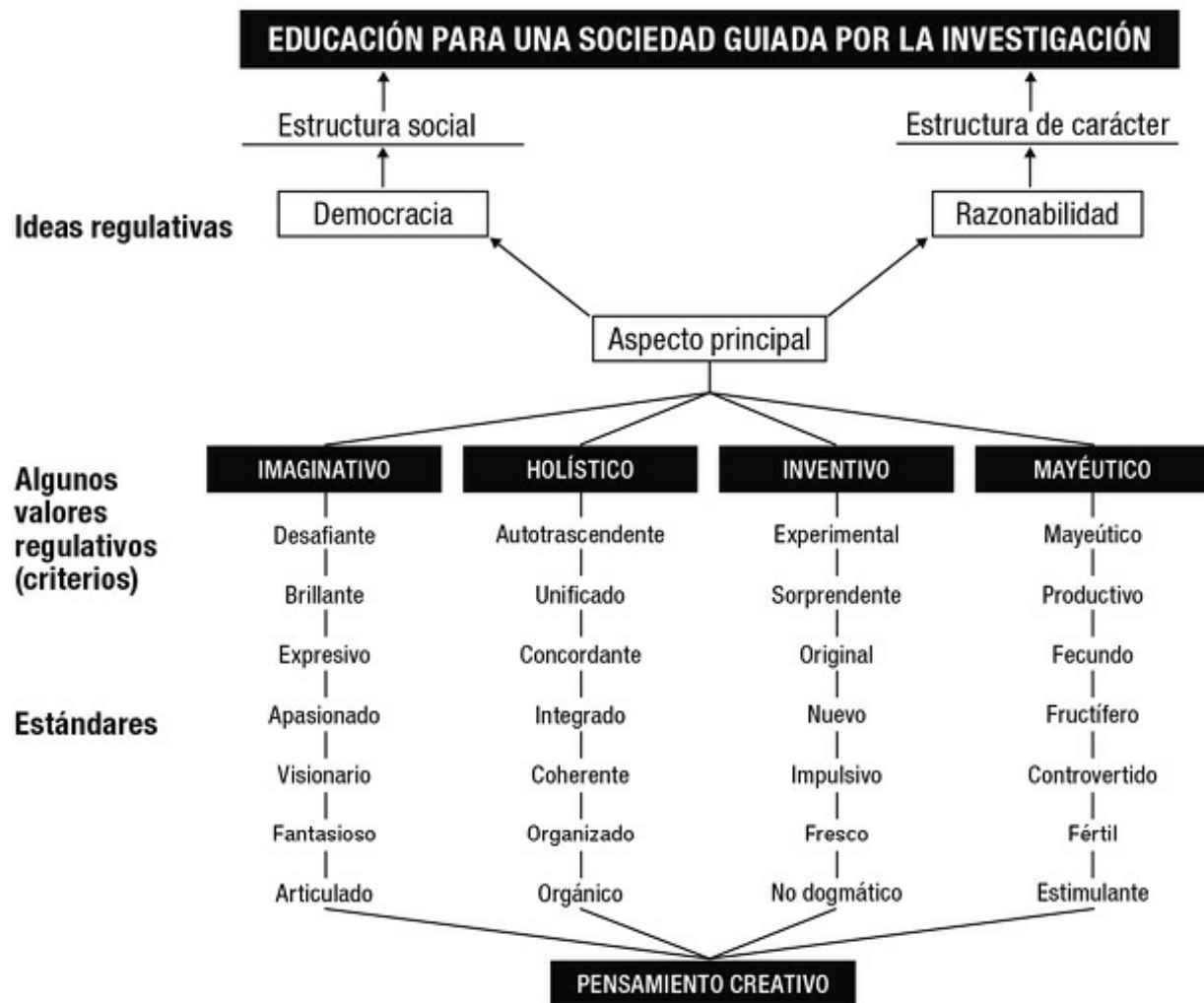
Cuando sopesamos, dice Ryle, intentamos llegar a una decisión que no nos ha sido enseñada, y para ello nos proponemos a nosotros mismos tareas que una profesora nos podría proponer. Ryle no dice que haya una identidad entre recibir una enseñanza y pensar, pero insiste en que hay una conexión importante entre ambas acciones.

Lo que ahora queremos destacar sobre el análisis de Ryle es que empieza identificando procesos u operaciones de investigación propios del diálogo entre profesorado y alumnado, y luego afirma que en nuestras deliberaciones privadas internalizamos los mismos procesos. Nos ayuda a reconocer, por así decirlo, un diálogo con nosotros mismos.

Pensar por uno mismo es, pues, dialógico. Y si, como sospechamos, pensar por nosotros mismos es el modelo más apropiado del pensamiento creativo, entonces las sugerencias de Ryle funcionarían igualmente bien en cualquier taller, estudio, sesión de entrenamiento o laboratorio en el que el profesorado intente estimular al alumnado a ser creativo.

En efecto, nos parece que esta es la hipótesis que debe ser verificada, que el pensamiento creativo de un individuo se parece a un intercambio dialógico entre los buenos profesores y sus estudiantes, tal y como Ryle ejemplifica en las actuaciones del listado anterior. ¿Es de esta manera como los aspirantes a artistas pueden ser estimulados a ser creativos? ¿O los poetas, los abogados o los biólogos? Siempre que se nos enseña un arte, y de alguna manera aprendemos a trascenderlo, encontramos estímulo para pensar por nosotros mismos. Aprender una habilidad o destreza manual es aprender cómo piensan y han pensado otras personas. Adquirir un arte es entrar en diálogo con otros, desviando el pensamiento aquí, construyendo allá, rechazándolo más allá, modificándolo en otro momento. Y así hasta que descubrimos nuestra propia manera de hacer, de decir y de comportarnos. Es decir, hasta haber descubierto nuestra propia creatividad.

Las técnicas de búsqueda y los procedimientos de investigación que Ryle ha mencionado se encuentran entre los que son propios de la comunidad de investigación. Estas técnicas y procedimientos son precisamente los que los estudiantes interiorizan, con el resultado de que las deliberaciones metódicas de la comunidad se traducen en deliberaciones metódicas y reflexiones de los individuos.



31. George Yoods, «A Work of Art as a Standard of Itself», *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 26 (otoño, 1967).

32. Hemos traducido aquí la expresión *value-concept* como 'valor'. En diferentes partes de la 2ª edición de *Thinking in Education*, el autor usa la expresión *value-concept* para referirse a un rasgo característico de un tipo de pensamiento, en este caso, del pensamiento creativo. (N. de la T.)

33. El autor retoma aquí la noción, de «equilibrio reflexivo» que ha explicado en el apartado *Acerca del pensamiento multidimensional*. (N. de la T.)

34. Cf. Nelson Goodman, *Languages of Art*. Indianápolis, Ind.: Bobbi-Merrill, 1968, 73. [Existe texto en español: Goodman, N.: *Los lenguajes del arte*. Barcelona: Seix Barral, 1974]: «Una metáfora puede ser vista como un error categorial calculado —o más bien un segundo matrimonio feliz y revitalizado, aunque bigamo.»

35. Meyer Schapiro, *Vincent Van Gogh*. Nueva York: Abradale Press, 1994.

36. «Thinking and Self-Teaching», en Konstantin Kolenda (ed.), *Symposium on Gilbert Ryle*, Rice University Studies 58:3 (verano 1972), y reeditado en *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 1:3-4 (n.d.), 18-23.

4. Educación del pensamiento cuidadoso

El lugar de las pasiones en el pensamiento

Cualquier recopilación de los mejores sonetos del mundo incluiría principalmente los de Shakespeare. En esto los críticos parecen estar de acuerdo. Y si alguien buscara los mejores ejemplos de pensamiento multidimensional, volvería a los «poetas metafísicos», especialmente a Shakespeare y a Donne, cuyos trabajos expresan equilibrio entre pensamiento creativo, crítico y cuidadoso. Por ejemplo, Shakespeare no duda en comenzar un soneto con una pregunta crítica: «¿Podría compararte con un día de verano?» Sus figuras retóricas tienen mucha imaginación y cada soneto contiene metáforas igualmente imaginativas. A la vez, sus sentimientos hacia la persona a la que dirige un soneto son habitualmente el amor intenso y la admiración, que le guían en la elección de las palabras y las imágenes. Del mismo modo, las cartas de amor de Eloísa a Abelardo destacan literariamente porque funden pensamiento crítico y creativo en la tierna pasión que impregna su escritura.

Esta pasión es la dimensión más controvertida a la hora de explicar el pensamiento como combinación de las dimensiones crítica, creativa y cuidadosa. Tendemos a identificar pensamiento crítico con razonamiento y argumentación, con deducción e inducción, con forma, estructura y composición. Y dejamos de ver con qué profundidad nuestras emociones dirigen y dan forma a nuestros pensamientos, dotándolos de un marco, de un sentido de la proporción, de una perspectiva o, mejor aún, de una serie de perspectivas diferentes. Sin emoción, el pensamiento sería plano y carecería de interés. Ni siquiera la imaginación dramática de un artista nos impactaría. Cuidar implica centrarnos en aquello que respetamos, apreciar su valor, valorarlo.

El pensamiento cuidadoso tiene un doble sentido. Por un lado significa pensar solícitamente sobre lo que pensamos y también significa tener interés

por la propia manera de pensar. Así, por ejemplo, una persona que escribe una carta de amor, escribe amorosamente a la persona a quien dirige la carta, y, al mismo tiempo, pone mucha atención en la carta misma.

El pensamiento cuidadoso se ocupa de cuestiones de importancia

Gilbert Ryle hizo todo lo posible por refutar la falsa suposición de que nuestro pensamiento es el efecto de alguna causa irreflexiva, como si nuestra risa ante un incidente ridículo se pudiera analizar diciendo que primero observamos el incidente y después tenemos un espasmo y un ataque de risa. Como si nuestra observación careciese de toda emoción. En lugar de esto, Ryle explica que sería mejor decir simplemente que hemos encontrado el incidente divertido:

No es que una madre angustiada primero considere desapasionadamente una verdad no formulada sobre la enfermedad de su hijo y luego tenga un sentimiento de ansiedad, y a continuación se apriete las manos. Sino que piensa ansiosamente y siente la suficiente ansiedad como para seguir pensando en su hijo, y muy poco en otras cosas, a menos que estén relacionadas con la situación de peligro de su hijo.³⁷

Hace más de treinta años que se publicó este artículo de Ryle, pero seguimos cometiendo el mismo error epistemológico del que Ryle advertía. Unos afirman que «la madre cuida a su hijo porque se preocupa por él», y otros responden: «No, la madre se preocupa porque cuida a su hijo.» Del mismo modo que nos reímos de un incidente porque es ridículo o risible, la madre cuida de su hijo porque él es importante, y este cuidado es la decisión³⁸ en la que vemos que a ella le importa su hijo.

Seguimos debatiendo sobre cómo puede ser que lo estético emerja de lo que no es estético, y lo ético, de lo que no es ético; e ignoramos completamente que «lo que no es ético» y «lo que no es estético» son mitos que provienen de unas ideas epistemológicas totalmente anticuadas. La gente se pregunta, paradójicamente, cómo puede ser que la música, con sus propiedades estéticas, pueda emerger de «simples sonidos», y cómo la pintura y sus propiedades estéticas pueden emerger de «simples pinturas», pero olvidan (si es que lo sabían) que los meros sonidos y las simples pinturas ya están imbuidas intensamente de cualidades estéticas. La creación no consiste en

extraer lo que hay de estético de algo que no tiene nada de estético, sino en la transformación de un tipo de cualidad estética en otra. Del mismo modo, podemos decir que la educación no consiste en «extraer» un adulto razonable de un niño no razonable, sino en el desarrollo de los impulsos del niño para ser razonable. De hecho, en educación, a menudo se amortiguan los impulsos «filosóficos» saludables del niño de manera que el que tiene inclinaciones filosóficas se convierte en un adulto sin estas inclinaciones.

Este punto nos vuelve a llevar a la idea de Ryle de que cuando nos reímos con una broma es porque es divertida; con una escena, porque es cómica; de un incidente, porque es ridículo; etc. De manera similar, cuidamos de las cosas que son importantes para nosotros, aunque su importancia sea una cuestión de grado, en función de la valoración que hacemos. Por ejemplo, las piedras preciosas no son por sí mismas más preciosas que las piedras comunes. Lo que decide si son más o menos preciosas es nuestra valoración, es decir, nuestra discriminación cuidadosa de su valor.

Un tipo de valoración se transforma rápidamente en otro, como en el libro *A través del espejo*, de Lewis Carroll, el hijo del cocinero se transforma en un cerdito y nuevamente se transforma en un niño. O como cuando X lee el trabajo de Z porque valora personalmente a Z, y continúa leyendo porque tiene la responsabilidad editorial de hacerlo, y completa su lectura porque encuentra el trabajo atractivo y bien escrito. Cada una de estas formas de valoración le proporciona razones para leerlo, cada tipo de valoración o cuidado representa un «por qué piensa que lee el trabajo», y por eso decimos que su cuidado es pensamiento, aunque en apariencia parezca «un simple sentimiento».

Algunas formas de pensamiento cuidadoso

Hemos insistido en que el cuidado o valoración no es solo una condición causal del pensamiento —o en cualquier caso, no lo es necesariamente—. En cambio, sí puede ser un tipo, dimensión o aspecto del pensamiento mismo.³⁹ Cuidar es una forma de pensar que tiene lugar en operaciones cognitivas tales como: buscar alternativas, descubrir, inventar relaciones o establecer conexiones entre conexiones. Por ejemplo, unos padres cuidadosos reconocen que «ser humano» no es una cuestión de grado (al igual que «ser natural» no es una cuestión de jerarquía) y, por tanto, no intentan que sus hijos compitan

entre ellos, aunque al mismo tiempo reconozcan diferencias importantes entre ellos, bajo perspectivas diferentes. Aquellas personas que son cuidadosas se esfuerzan constantemente para mantener un equilibrio entre la igualdad ontológica, que sitúa a todos los seres en un mismo nivel, y las diferentes perspectivas de proporción y matices de percepción que atraviesan nuestras discriminaciones emocionales.

Sin embargo, no nos sentimos en posición de dar una definición de pensamiento cuidadoso, en el sentido de que podría considerarse que los criterios que hemos dado para el pensamiento crítico se pueden combinar para formar una definición de ese aspecto del pensamiento. Lo que podemos ofrecer, en cambio, es un inventario de un cierto número de variedades de pensamiento cuidadoso que, no siendo repetitivo ni exhaustivo, sea, sin embargo, un mapa con puntos destacados del terreno a tener en cuenta.

Pensamiento apreciativo

John Dewey señaló que debemos distinguir entre evaluar y valorar, entre hacer estimaciones y estimar, entre valorar algo y estimar el valor de algo. Apreciar es valorar, amar; poner precio es calcular el valor de algo. La diferencia es de grado: no hay valoración que no contenga un germen de aprecio, no podemos apreciar algo sin que haya un grado de valoración.

En cualquier situación, cuando apreciamos, admiramos, damos valor y tenemos cuidado, valoramos algo por las relaciones que mantiene con otras cosas. Valorar un regalo, por ejemplo, es valorarlo por los sentimientos que expresa la persona que nos lo hace. El regalo es valioso para nosotros porque establece relaciones entre nuestras actitudes, disposiciones y emociones y las de quien nos hace el regalo. Son relaciones que pueden ser difíciles de establecer de otra manera.

Apreciar una obra de arte es disfrutar al observar las relaciones de las partes de la obra entre ellas y en relación con el aspecto principal que la obra incluye. Apreciar la cinematografía de una película es disfrutar de las relaciones pictóricas que la cámara pone al alcance del espectador, así como de las relaciones entre la cámara, la actuación, la dirección, la música y otros aspectos de la película. De igual modo, encontrar bonito o interesante un rostro es admirar y disfrutar las relaciones que existen entre sus rasgos. Si se

nos pregunta por nuestra valoración, siempre podemos citar estas relaciones internas como razones para la admiración que experimentamos.

Apreciar es, pues, prestar atención a los aspectos que cuentan, a los aspectos importantes. La aparente circularidad de que lo que cuenta es importante porque ponemos atención en ello es verdad solo en parte. Las cosas de la naturaleza no son ni mejores ni peores que otras cosas, pero cuando las comparamos y contrastamos desde perspectivas particulares, entonces valoramos las semejanzas y las diferencias.

En sí mismo, un lago no es ni mejor ni peor que un océano, ni una colina, mejor ni peor que una montaña. Solo en contextos particulares los experimentamos racionalmente y, por tanto, evaluativamente. En este sentido, decimos que los curadores cuidan de las obras de arte; los médicos, de la salud; y los curas, de las almas. Todas son personas cuidadosas porque atienden lo que es importante para ellos y hacerlo no tiene un valor «simplemente emocional», sino también un valor genuinamente cognitivo.⁴⁰

Pensamiento afectivo

La noción de pensamiento afectivo corta radicalmente, como un láser, la dicotomía entre la razón y la emoción. En lugar de asumir que las emociones son tormentas psicológicas que irrumpen en la luz del día de la razón, las emociones pueden considerarse como formas de juicios o, más ampliamente, como formas de pensamiento. Martha Nussbaum escribe:

La emoción es un tipo de pensamiento. Como cualquier pensamiento, puede ser equivocada: incluso Aristóteles y Rousseau insisten en que alguien puede tener una emoción inoportuna, como una excesiva preocupación por la propia propiedad o reputación [...] Si no hay emoción, tampoco hay un juicio completo [...] Esto quiere decir que para representar ciertos tipos de verdades debemos representar emociones. También quiere decir que para comunicar ciertos tipos de verdades a los lectores debemos escribir para despertar sus emociones.⁴¹

Una vez más, el punto sobre el que se insiste es que al menos algunas emociones no son solo consecuencias psicológicas de juicios humanos, sino que ellas mismas son juicios. Por ejemplo, la fuerte indignación que alguien siente cuando lee alguna indignidad inefable cometida a otra persona es un juicio de vergüenza sobre ese hecho. Los proyectos para mejorar la capacidad

de pensar difícilmente serán satisfactorios si solo consideramos valioso el pensamiento deductivo o alguna otra forma austera de racionalidad. Una propuesta educativa para enseñar a pensar debe incluir el pensamiento afectivo, no solo por deferencia a un pluralismo democrático, sino porque el desprecio de otras formas de pensamiento tiene como resultado un tratamiento superficial de la variedad intelectual que existe.

Consideremos el siguiente ejemplo. Observamos como un niño inocente sufre un abuso y nos sentimos indignados. ¿Puede esta indignación ser considerada como un pensamiento? Seguro que nuestra indignación incluye la conciencia de que el abuso de una persona inocente es inapropiado, e incluye una conciencia adicional de que la indignación que sentimos está justificada. Es improbable que la indignación se produzca por un hecho causal aislado, necesita una razón. La razón puede no ser buena o lo bastante fuerte, pero es una razón, no una causa, y es parte de la indignación misma.

Así, pues, la indignación que sentimos es el desarrollo de la conciencia inicial de que alguien inocente está siendo herido, al igual que del hecho de darnos cuenta de que esta conducta es inapropiada. Lo que es inapropiado en una circunstancia determinada es la falta de justificación. El abuso se siente como inapropiado; la indignación, apropiada. Y «ser apropiado/a» es un criterio tan cognitivo como «ser coherente» o «ser pertinente».

Para la educación moral, no se debe subestimar la importancia de esta cuestión. A menudo, nuestras acciones siguen directamente nuestras emociones. Si alguien odia, se comporta de manera destructiva; si estima, se comporta de manera amigable, etc. Por tanto, si podemos atemperar las emociones antisociales, es probable que podamos atemperar las conductas antisociales.

Pensamiento activo

Si hemos dicho que las emociones son cognitivas, no es extraño encontrar a veces acciones descritas como cognitivas. Tenemos, por ejemplo, el lenguaje de los gestos y otros movimientos corporales, como las expresiones faciales. E incluso un acto que no tenga un significado estándar asignado puede tenerlo cuando se haga en un contexto determinado.

El término *cuidar* tiene cierta ambigüedad. Puede significar tanto tratar a alguien o algo con cuidado, en el sentido de tener un sentimiento afectivo; o

bien puede significar dispensar cuidados a alguien o algo. Podemos distinguir estos dos sentidos clasificando el primero con el pensamiento afectivo y el segundo con el pensamiento activo. Usamos el término «activo» en este contexto para referirnos a acciones que a la vez son formas de pensamiento.

Hay, pues, un tipo de pensamiento activo que es cuidadoso porque intenta conservar lo que aprecia. Las personas que tratan de mantener su aspecto o juventud dan pasos para salvar lo que valoran de las garras del tiempo. Otros preservan valores abstractos, como los lógicos que tratan de preservar la verdad de las premisas de un argumento en su conclusión, o como los traductores, que tratan de preservar el sentido de una afirmación de una lengua en otra.

Otro tipo de pensamiento activo queda ejemplificado por las actividades profesionales como el deporte. Por ejemplo, un juego como el béisbol está regulado meticulosamente en algunos aspectos, mientras que otros quedan totalmente libres de regulación. Algunas situaciones necesitan un comportamiento meramente mecánico, como lanzar el bate después de batear la pelota. Otras situaciones necesitan juicios creativos, como intentar hacer una jugada triple. Llamamos a estas actividades cognitivas porque, como la mayoría de conductas profesionales, se hacen con juicios.

Esto requiere una nueva manera de entender la noción de *juicio*, como la que nos ofrece Buchler. Cada juicio, según él, es expresión de la persona que lo hace y es valorativo del mundo de esa persona. Pongamos por caso un lanzamiento de béisbol. La manera en que alguien lo hace será expresión de esa persona, y tendrá en cuenta la velocidad del viento, si quien la ha de coger está preparado, y la habilidad del bateador. Cada actuación es una intervención que pone a prueba las propias circunstancias.

Existe, por tanto, un lenguaje de los actos al igual que existe un lenguaje de las palabras, y si el significado de las palabras se encuentra en sus relaciones con las frases que las incorporan, también los significados de los actos se encuentran en relación con los proyectos y los escenarios que los incorporan. Sus significados también se encuentran en sus relaciones con las consecuencias que se siguen de ellos, y en sus relaciones contextuales.

Pensamiento normativo

Haremos referencia aquí al tándem que une el pensamiento sobre lo que es y el pensamiento sobre lo que debería ser. En cierta medida esta es una cuestión de educación moral, en casa y en la escuela. Cuando los niños tienen un deseo, insistimos en que consideren qué debería ser deseable, relacionando así lo deseado con lo deseable. Lo que es deseable es resultado de la reflexión sobre la práctica, ya que si una investigación sobre lo que se hace está suficientemente fundamentada tiene que poder mostrar un cierto esquema de lo que se debería hacer.

Esta conjunción entre lo que debería ocurrir y lo que realmente ocurre, intensifica el componente reflexivo tanto de la acción como del cuidado. Cuando se tiene cuidado de algo o de alguna persona siempre se tienen en cuenta las posibilidades ideales de la conducta cuidadosa, de modo que la reflexión sobre lo que es ideal se convierte en parte de la atención que ponemos en lo que está pasando. Como el elemento normativo es siempre cognitivo, su inseparabilidad de otros aspectos del cuidado añade al pensamiento cuidadoso un estatus cognitivo.

Aquellos que son capaces de reflexionar sobre quiénes son deben ser capaces de tener en cuenta, también, el tipo de personas que quieren ser y que deberían querer ser. Aquellos capaces de reflexionar sobre cómo es el mundo deberían ser ayudados a considerar el tipo de mundo en el que querrían vivir y el tipo de mundo en el que tendrían que querer vivir. Este objetivo puede ocupar la mayor parte de sus vidas, pero valdrá la pena.

Pensamiento empático

El término *empatía* tiene un abanico de sentidos muy amplio. Por diferentes razones aquí lo tomamos como lo que ocurre cuando nos ponemos en la situación de otra persona y experimentamos sus emociones como si fueran nuestras. Visto así, la importancia de este término es principalmente ética. Una manera de cuidar de los demás es salir de nuestros sentimientos y perspectiva, e imaginarnos con los sentimientos y la perspectiva de la otra persona. Como dice Mark Johnson: «No nos debe preocupar que la imaginación empática sea una actividad personal, privada y más bien subjetiva. Más bien es la actividad principal gracias a la cual somos capaces de habitar más o menos en un mundo común –un mundo de gestos, acciones,

percepciones, experiencias, significados, símbolos y narrativas compartidos.»⁴²

Como nuestros sentimientos tienen un papel importante en la forma en que entendemos nuestra situación, es fácil darse cuenta de que experimentar los sentimientos de otra persona debería hacernos capaces de entender mucho mejor su punto de vista sobre su situación.

De hecho, lo que a menudo rompe la comprensión entre, por ejemplo, dos personas es que son solo capaces de apreciar los factores lingüísticos o cognitivos de su interacción, pero no llegan a intercambiar las emociones que harían realidad la comprensión mutua.

A veces se considera la imaginación moral como un simple juego con ficciones. Por el contrario, es su procedimiento lo que hace posible la seriedad moral. Cuando no nos ponemos en el lugar de otra persona solo aparentamos ser éticos. No estamos diciendo que la actuación empática requiera que aceptemos la evaluación de la otra persona. Nosotros tenemos nuestro juicio. Pero a partir del momento en que nos ponemos en el lugar del otro, tenemos mejores razones y el juicio que podemos hacer es también más consistente.

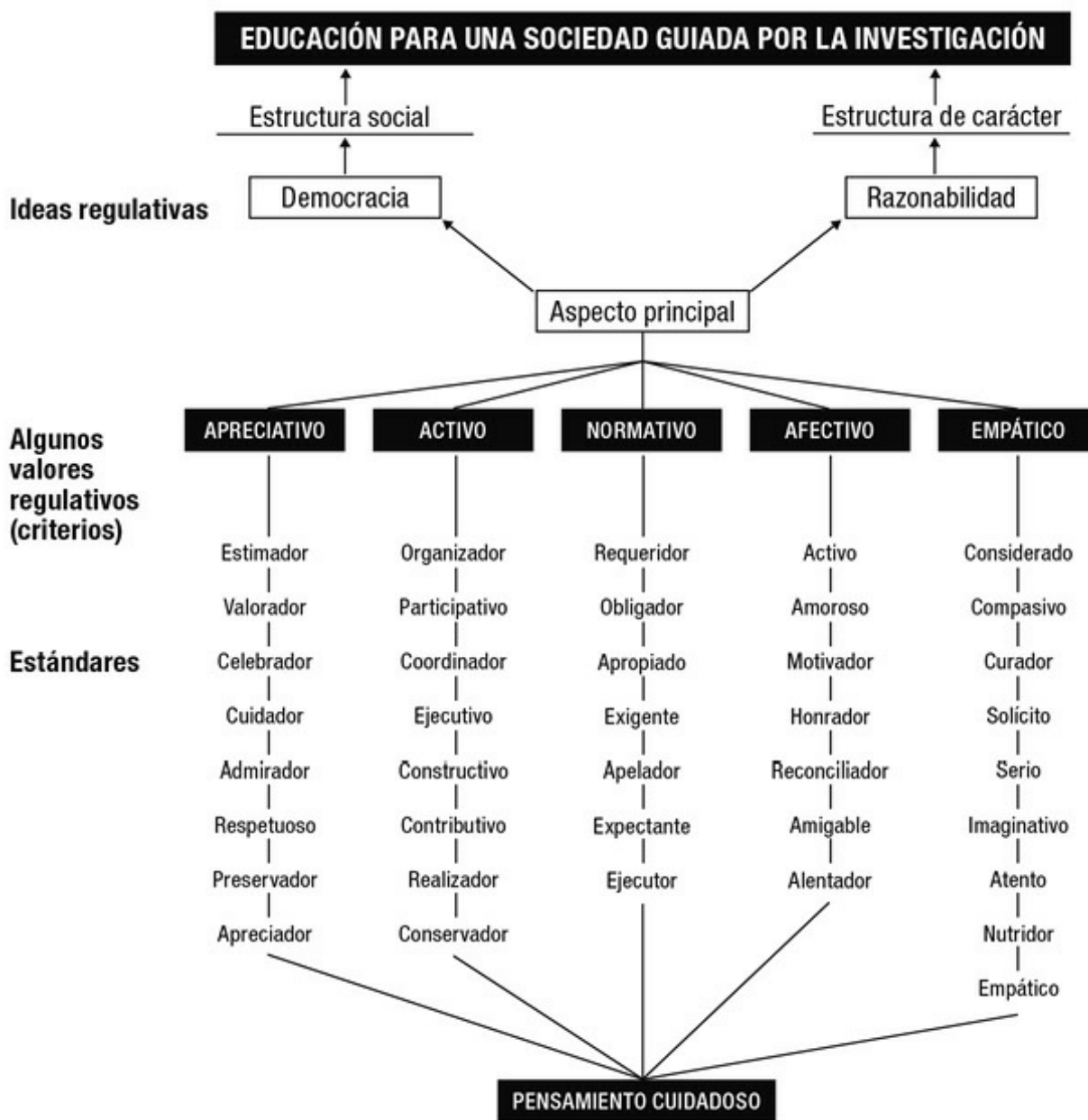
He insistido en que cualquier intento de mejorar el pensamiento en la educación tiene que añadir al pensamiento crítico y al creativo, el pensamiento cuidadoso, por dos razones principales. La primera es que el cuidado tiene muchas credenciales para ser considerado una actividad cognitiva, a pesar de que a menudo consiste en actos mentales difícilmente distinguibles entre sí, tales como sopesar, filtrar, calibrar, etc., a diferencia de actos mentales tan claramente distinguibles como son inferir y definir.

Lo cognitivo no está restringido a actos muy llamativos, al igual que los órganos vitales no son solo aquellos que tienen la función de bombear la sangre o el aire, como el corazón o los pulmones. El hígado y los riñones son también órganos vitales, porque las funciones que hacen son también esenciales para la vida.

En segundo lugar, sin cuidado, el pensamiento carece de valores. Si el pensamiento no contiene valoración o evaluación, se ocupa de los temas a los que se aplica de manera indiferente, apática y descuidada, y esto quiere decir que no tendría confianza ni en él mismo ni en la propia investigación. Al defender el pensamiento cuidadoso no estoy despreciando el pensamiento crítico y el creativo, de la misma manera que al defender el pensamiento

aplicado no estoy despreciando el pensamiento teórico. Sin embargo, soy consciente de que mucha gente es propensa a hacer una separación dualista entre racionalismo e irracionalismo, de modo que para ellos reorientarse hacia la razonabilidad podría ser más fácil de decir que de hacer.

Sospecho que sentimos emociones cuando tenemos opciones y decisiones que tomar, y estas opciones y decisiones guían los juicios. De hecho, es tan importante el papel de las emociones en el pensamiento que nos lleva a emitir juicios, que sería difícil distinguir entre la emoción y el juicio. De hecho, pueden ser distinguibles, pero pueden ser idénticos, y en este caso podríamos decir perfectamente que la emoción *es* la opción, *es* la decisión, *es* el juicio. Y es el pensamiento que se refiere a cuestiones de importancia al que podemos llamar *pensamiento cuidadoso*.



37. Gilbert Ryle, «A Rational Animal», en *Dilemmas*. Cambridge University Press, 1954, 182.

38. Hemos traducido aquí la palabra *judgment* por ‘decisión’. (N. de la T.)

39. Esta sección apareció publicada con el título «Caring as Thinking», en *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 15:1 (otoño, 1995).

40. Harry Frankfurt escribe: «¿Cómo es posible, entonces, que haya algo genuinamente no importante? Esto solo podría ser porque ese algo no aporta ninguna diferencia importante. Así, en el análisis del concepto de importancia, hay que tener en cuenta que nada es importante excepto si la diferencia que aporta es importante.» *The Importance of What We Care About* (Nueva York: Cambridge University Press, 1988, 82). Tengo mis reservas respecto a la afirmación de Frankfurt respecto a que el cuidado tiene que ver con lo que importa a alguien personalmente en lugar de con lo que importa a alguien interpersonalmente y, por tanto, éticamente.

41. M. Nussbaum: «Emotions as Judgements of Value», *Yale J. of Critiscism*, 5:2 (1992), 209-210.
[Existe texto en español: «Las emociones como juicios de valor», en Nussbaum, M. *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós, 2008.]

42. Mark Johnson, *Moral Imagination*. Chicago: University of Chicago Press, 1993, 201.

Parte II

5. Contribuciones de la filosofía a la democracia deliberativa

Preparar a los estudiantes para ser ciudadanos de una democracia

Este artículo da por supuesto que cualquier democracia, sea cual sea el proceso por el que se ha llegado a constituir, se caracteriza no solo por lo que enseña sobre democracia a sus futuros ciudadanos en cursos de civismo, sino también por cómo les prepara activamente, haciéndoles participar en diferentes grupos de investigación como lo harán en el proceso democrático mismo.

Se puede decir, por usar una metáfora del mundo de las herramientas, que el torno con el que se tornea la democracia está formado por gran cantidad de radiales, al menos tres de las cuales son facetas de la filosofía.

Faceta 1. La filosofía entendida como cornucopia rebotante de conceptos que no tienen una definición última, que son muy abstractos y altamente significativos, y a los que solo se accede mediante un examen minucioso. La filosofía es inevitablemente rica en nociones muy generales y controvertidas como «verdad», «justicia» y «libertad». Todas ellas carecen de una única definición satisfactoria y, sin embargo, todas son aparentemente esenciales para el estado de cosas deseado que la democracia promete ser.

Faceta 2. La dimensión educativa de la filosofía. Las democracias necesitan ciudadanos reflexivos, y la filosofía, como parte de la educación, eleva los procesos reflexivos de las personas a un pensamiento de alto nivel. En este sentido, la filosofía estructura el proceso educativo, tanto en la educación primaria y secundaria como en la postobligatoria; tanto en su versión teórica como en su versión práctica o aplicada, entendida como pensamiento crítico. (Más adelante nos extenderemos en la relación entre filosofía y pensamiento crítico. De momento, puede ser suficiente diferenciarlos diciendo que la

filosofía nos ayuda a pensar en profundidad mientras que el pensamiento crítico nos ayuda a pensar bien.)

Faceta 3. Consiste en el aspecto dialógico de la filosofía, y toma la forma de «comunidades de investigación filosófica». El aspecto dialógico (o deliberativo) tiene por objetivo no solo el consenso de opiniones, sino la creación de un marco razonado de controversia que abre la puerta a la elaboración de juicios razonables.

En resumen, la faceta 1 representa el papel de la filosofía en la formación y análisis de conceptos; la faceta 2 representa su capacidad de promover un pensamiento de alto nivel; y la faceta 3 representa su contribución a la deliberación democrática. Las tres facetas son formas de investigación. La importancia concreta de estas facetas es que la filosofía potencia la dimensión epistemológica de la democracia de manera incomparable. Es importante que la democracia se haga creíble a sí misma en el futuro, no presentándose como un área de verdades incuestionables, sino como un marco que tenga en cuenta la falibilidad en el proceso de investigación. Cuando entendemos la democracia como investigación, los medios para llegar a ella encajan con más facilidad, y el papel de la filosofía se clarifica.

Debemos prestar atención al hecho de que algunos términos empleados aquí mantienen el mismo significado que tenían en épocas anteriores en algunos aspectos, mientras que en otros, han cambiado. Es el caso del término *deliberación*. Aristóteles lo entendió como una forma de investigación. John Dewey,⁴³ como un ensayo de la imaginación sobre actividades futuras. Hoy en día, tendemos más a usar esta palabra para describir el diálogo que tiene lugar entre un grupo de personas que busca llegar a una conclusión o emitir un juicio, como por ejemplo cuando hablamos de las deliberaciones de un jurado.⁴⁴ También tendemos a ver una conexión causal entre el pensamiento intersíquico que se da cuando un grupo delibera y el pensamiento intrapsíquico que se da en un individuo. Es decir, vemos la conducta reflexiva de un grupo como una primera iniciativa que después cada miembro del grupo interioriza.

Otro cambio contextual que vale la pena señalar es que hace un siglo y medio los teóricos de la educación discutían sobre si dejar de lado los estudios de lenguas clásicas en favor de la educación científica. La

explicación que se daba era que la metodología de la ciencia contribuye más a una educación liberal. Hoy, sin embargo, se acepta que, a pesar del gran valor de una educación científica como componente en una educación liberal, entender la educación democrática como investigación establece requisitos especiales que sitúan a la filosofía como núcleo de las áreas que tienen un efecto democratizador en los países donde se enseña.

Al referirnos a la educación democrática como investigación no tenemos la intención de limitarla a los niveles preuniversitarios o universitarios, sino que pensamos que es igualmente importante, e incluso más efectiva, en la educación primaria y secundaria. Esto incluye a la filosofía, que durante años ha sido restringida a niveles preuniversitarios o universitarios. Ahora podemos encontrarla con un currículo desarrollado y con una pedagogía apropiada para la educación primaria.⁴⁵

Cuando John Rawls afirmó que «el liberalismo político [...] requiere que la educación de niños y jóvenes incluya el conocimiento de sus derechos civiles y constitucionales, por ejemplo, que sepan que existe la libertad de conciencia en su sociedad y que la apostasía no es un crimen legal [...]»,⁴⁶ pensaba más en un curso de civismo que un curso de filosofía. Sin embargo, más que educación cívica, se necesita filosofía, no solo por las informaciones importantes que puede transmitir al alumnado en una democracia, sino por cómo potencia la formación de conceptos y el análisis conceptual, el razonamiento y, sobre todo, la capacidad de juicio.⁴⁷ La filosofía en la escuela primaria y secundaria usa a menudo textos narrativos y se enseña a través de la pedagogía de la «comunidad de investigación». En el resto de este artículo, nos referiremos a esta propuesta con la expresión «Filosofía para niños».⁴⁸

Los ciudadanos de una democracia necesitan ser personas que piensen, pero ¿cómo mejorar la capacidad de pensar? Algunos escritores han apostado por el que se ha denominado *pensamiento crítico*,⁴⁹ mientras que otros, aun reconociendo los méritos del pensamiento crítico, han insistido en que la filosofía es necesaria.⁵⁰ Aunque estos dos puntos de vista se complementan en algunos contextos, necesitaremos explicar más esta relación cuando hablemos de los criterios del pensamiento de alto nivel.⁵¹

Otra distinción importante que es preciso tener en cuenta es la que hay entre racionalidad y razonabilidad. Aquí podemos tomar como referencia a John Rawls, para quien las personas razonables son las que «desean, por su propio

bien, un mundo social donde ellas, como personas libres e iguales, puedan cooperar con otras personas en términos que todas las partes acepten». ⁵² Los agentes simplemente racionales carecen del deseo de establecer una cooperación justa, y podrían tener un comportamiento incluso psicopático cuando sus intereses están en peligro. Así, podríamos decir de algunos agentes racionales que «su objetivo podría ser perfectamente racional [...] y muy poco razonable, incluso indignante». ⁵³ Este, sin embargo, sería un caso raro. A menudo, racional y razonable son conceptos complementarios. ⁵⁴ Según lo que acabamos de decir, se podría entender que el pensamiento crítico puede ser entendido como un ejercicio de racionalidad, pero cuando se da en interacción con el pensamiento creativo y cuidadoso, entonces se puede considerar que su objetivo es la razonabilidad. ⁵⁵ De manera similar, el pensamiento de alto nivel puede ser entendido adecuadamente desde la racionalidad tanto como desde la razonabilidad, y también desde la filosofía.

Requisitos para la práctica democrática

Muchos educadores aceptarían sin problema que la educación es necesaria, entre otras cosas, para preparar a la futura ciudadanía de una democracia. Los problemas empiezan cuando hay que decidir el contenido de esta educación. Por ejemplo, se ha asociado mucho a Israel Sheffler con la defensa de que la educación para la democracia debería contener una buena parte de contenidos científicos. En primer lugar, dice Sheffler, consideremos el ideal democrático en cinco puntos:

- a) Procedimientos razonados para la revisión pública de la política.
- b) Consentimiento libre de una sociedad para llegar a acuerdos.
- c) Los juicios sobre política son una tarea común y no un privilegio de un grupo o una clase.
- d) Ninguna propuesta social es inmune al escrutinio público.
- e) Crítica continua e investigación responsable de cuestiones sociales.

Nótese la importancia que Scheffler concede al papel de la investigación en una sociedad democrática. Scheffler afirma que una educación apropiada para mantener estos valores democráticos debería ser una educación que preparase la mente de los estudiantes para investigar. La investigación no moldea la mente de los estudiantes, sino que la abre, por lo que una democracia libre y

abierta está guiada e impregnada constantemente por los valores de la investigación. Por tanto, una educación adecuada para una democracia, insiste Sheffler, es aquella que:

- a) Libera la mente.
- b) Fortalece la capacidad crítica.
- c) Dota a la mente de conocimiento.
- d) Activa la capacidad de empatía.
- e) Da sentido a sus prácticas y opciones morales.⁵⁶

Tanto la ciencia como la democracia, continúa Scheffler, se guían por razones y no por la arbitrariedad. Se espera que todos los individuos competentes estudien estas razones y juzguen sus méritos de manera justa e integral. El punto de contacto directo entre la ciencia y la democracia, según Sheffler, es la habilidad o destreza para evaluar razones.

Probablemente, la ciencia fomenta esta destreza, que es indispensable para que una democracia funcione bien. Pero antes de estar de acuerdo con Sheffler sobre este punto, hay que plantearle dos cuestiones: 1) ¿las razones que evaluamos en ciencia son similares a las que evaluamos en democracia? 2) ¿hay alguna otra disciplina que sea capaz de preparar a los estudiantes para evaluar razones, al menos de manera tan competente como lo hace la ciencia?

En relación a la primera cuestión, se puede dudar de que estemos hablando del mismo tipo de razones en el mismo tipo de contexto. ¿No son las razones que examinamos en contextos científicos principalmente explicativas, mientras que las que examinamos en contextos políticos, son principalmente justificativas? Además, ¿solo la ciencia puede preparar a la futura ciudadanía de una democracia para evaluar razones, o también la filosofía puede hacerlo de manera adecuada?

Un escritor contemporáneo de teoría democrática, James Fishkin, sugiere que hay tres condiciones esenciales de nuestra imagen ideal de democracia. Estas condiciones son la igualdad política, la ausencia de tiranía y la deliberación. ¿Por qué la deliberación? Porque sin ella no se pueden ejercer las opciones democráticas de una manera significativa. Si las preferencias que determinan los resultados en los procedimientos democráticos son irreflexivas o ignorantes, pierden su autoridad política sobre nosotros. La deliberación es necesaria para que las decisiones democráticas no queden

deslegitimadas.⁵⁷ Estas ideas enfatizan la importancia de la deliberación para la práctica democrática. Sin este énfasis sería difícil estimar la necesidad de la democracia, en educación, para la comprensión y la práctica de la deliberación política.

Volvamos a la diferencia entre racionalidad y razonabilidad. Esta diferencia no puede ser definida de una manera única, ya que son conceptos intrínsecamente difusos. Sin embargo, es posible darse cuenta de que la razonabilidad debe tener unas características que la racionalidad puede necesitar pero no poseer. Es decir, la razonabilidad es racionalidad atemperada por autocriticismo, deliberación y juicio. La necesidad de razonabilidad es particularmente aplicable a las deliberaciones. Como señala Rawls, las deliberaciones políticas se rigen por los siguientes preceptos:

- a) Las deliberaciones políticas tienen por objetivo alcanzar un acuerdo razonable: no sería razonable acusar a los demás de tener prejuicios o puntos de vista erróneos sin aportar razones bien fundamentadas.
- b) Es razonable esperar desacuerdos irresolubles en cuestiones básicas.
- c) Es razonable confiar en la buena fe de los demás pese a estar en desacuerdo con ellos.

Rawls insiste especialmente en la necesidad de realismo cuando se trata de deliberación. Deberíamos tener en cuenta que a menudo no se puede llegar a acuerdos sobre juicios importantes, incluso entre personas conscientes y razonables, e incluso después de discusiones libres.⁵⁸

Rawls nos pide ser rigurosos para tener en cuenta otros cuatro hechos generales:

- a) Las democracias no solo son plurales, sino que incluso implican una diversidad de extensas doctrinas que están en conflicto entre ellas.
- b) La comunidad política no es «natural» y se puede mantener solo por el uso opresivo del poder del estado.
- c) Se necesita una mayoría de ciudadanos activos para apoyar cualquier régimen democrático.
- d) La cultura política de una democracia no es diáfananamente inteligible, sino que contiene ciertas ideas fundamentales que son totalmente intuitivas.

Estos hechos, lejos de limitar el valor de la deliberación, la hacen más necesaria.⁵⁹

Los mecanismos de la deliberación pública

¿Qué condiciones preparan el camino para la deliberación? Una de esas condiciones puede ser la de sustituir la discusión, entre aquellos que sostienen posturas contrarias, por la comprensión de que la deliberación es investigación. De modo que los que deliberan juntos son coinvestigadores.

El primero que entendió de esta manera la naturaleza de la deliberación fue Aristóteles: «La deliberación es un tipo de investigación.»⁶⁰ Este es un movimiento audaz porque da a la deliberación un estatus diferente de la simple conversación. Lo que propone Aristóteles nos hace ver que la investigación, lejos de ser un adorno de una democracia, es o se ha convertido en una condición esencial de la misma. Así como una persona no puede ser considerada razonable si carece de autocrítico, tampoco una sociedad puede ser considerada democrática si en ella no predomina la investigación.

Si la afirmación de Aristóteles define con audacia lo que quiere decir que una sociedad sea considerada democrática, nos podríamos preguntar qué otros mecanismos dialógicos existen para reconducir una situación problemática y entender mejor la deliberación pública. Valdría la pena tener en cuenta cinco de esos mecanismos citados por James Bohman:

- a) *Hacer explícitas las razones implícitas.* A menudo, la justificación de nuestras prácticas e instituciones está latente en concepciones comunes y en intuiciones compartidas. Estas justificaciones veladas necesitan ser explicitadas, y esto es tarea tanto de los que están de acuerdo con esas prácticas, como de los que disienten. Las prácticas compartidas requieren razones públicas convincentes, y la deliberación pública es una manera de hacer explícitas estas razones para poder determinar si son totalmente convincentes.
- b) *Mostrar la relevancia de la experiencia de vida.* Los diálogos sobre las diferencias en las experiencias históricas, biográficas y colectivas, son muy frecuentes. Los grupos que denuncian su falta de plenos derechos citan sus historias de vida, que a menudo son sobre raza, género o clase.

Al hacerlo, estos grupos desafían los supuestos que hasta ese momento habían sido vistos como normales.

c) *El diálogo toma la forma de un discurso de aplicación.* El diálogo se puede describir como un ‘discurso de aplicación’ cuando trata de aplicar un principio general en un caso particular. Por ejemplo, una controversia se iniciará cuando deliberemos sobre si un acto particular es considerado un derecho o no. La deliberación resultante puede aclarar qué razones tenemos para afirmar si lo es o no.

d) *Articular conceptos y relaciones vagas y abstractas.* Esta articulación ayuda a convertir lo que parece vago y abstracto en algo más rico y que aporta más comprensión. Por ejemplo, medios y fines pueden ser examinados meticulosamente para ver cómo pueden ser entendidos para que funcionen de manera más efectiva.

e) *Adoptar la perspectiva y las actitudes de los demás.* Este es un aspecto importante de la deliberación cuando un experto encuentra difícil entender la experiencia de un ciudadano ordinario, o cuando un ciudadano ordinario tiene dificultad en ponerse en el lugar de lo que G. H. Mead denomina *la alteridad generalizada*.⁶¹

Estos son solo unos cuantos mecanismos de deliberación pública en una democracia, pero son representativos del tipo de condiciones que la deliberación puede satisfacer. Por otra parte, estos mecanismos siempre han sido característicos del diálogo filosófico, por lo que pueden ser tomados como evidencias de que la práctica filosófica prepara para la práctica democrática.

La práctica filosófica no puede conformarse con suscitar las opiniones de los participantes en un diálogo, sino que también debe suscitar las razones que las fundamentan. No se pueden aprobar unas opiniones sin aprobar las razones o argumentos que se dan para justificarlas. El mismo criterio se aplica en relación a las deliberaciones democráticas. No es suficiente provocar las opiniones populares en cuestiones de interés público. El público necesita ser consciente de esta insuficiencia para habituarse a explicitar las razones de sus opiniones y evaluarlas.⁶²

Sería un error asumir que la práctica filosófica está limitada a la experiencia que se tiene de la filosofía a nivel universitario o estudios superiores. La investigación filosófica incluye tanto el diálogo y la deliberación, como la

asistencia a clases y la escritura de ensayos. Incluso, hay una rama de la investigación filosófica que se lleva a la práctica en la escuela primaria. Si los mecanismos del diálogo que Bohman propone se pueden llevar a la práctica en la escuela primaria, sería una evidencia importante a favor de la filosofía, en todos los niveles educativos, a la hora de preparar futuros ciudadanos para las deliberaciones democráticas. En efecto, estos son los mecanismos operan cuando la investigación filosófica se lleva a cabo en la escuela primaria:

- a) *Hacer explícitas las razones implícitas.* En *Filosofía para niños*, el alumnado lee textos de ficción que están impregnados de razonamientos y afirmaciones filosóficas, que discuten y analizan en un diálogo en el aula. Las razones implícitas se encuentran entre los significados que se analizan durante el diálogo.
- b) *Mostrar la relevancia de la experiencia de vida.* Los niños y las niñas son muy buenos ofreciendo ejemplos personales o experiencias de vida para ilustrar principios abstractos. (Si preguntamos al alumnado qué situaciones le hace sentirse feliz, ofrecerá muchos ejemplos. Mientras que si le preguntamos directamente que defina qué es la felicidad, tendrá más dificultades.)⁶³
- c) *Discursos de aplicación.* Cuando el alumnado que hace filosofía en primaria estudia los razonamientos válidos, se le dan ejemplos de premisas particulares y universales y se le pregunta qué conclusiones se pueden seguir legítimamente.
- d) *Articulación concreta de significados vagos y abstractos.* Se ha exagerado la preferencia de los niños por lo concreto sobre lo abstracto. Sin embargo, es posible hacer que ejemplifiquen y expresen cómo creen que esas abstracciones afectan y guían sus vidas.
- e) *Adoptar la perspectiva de los demás.* Los niños son muy hábiles en los juegos de rol. Inconscientemente, enseguida asumen las actitudes de aquellas personas que tienen un papel importante en sus vidas. También tienen facilidad para «hacer ver» que son cosas o animales u otras personas. A medida que crecen, aumenta su habilidad para ponerse en el lugar de otros y esta es una habilidad importante para implicarse en la investigación ética.

Aunque dar razones es importante para la deliberación y la deliberación es un aspecto importante de la democracia, el principal puente de conexión entre la filosofía y la democracia es la capacidad de pensar. Es necesario estimular la capacidad de pensar de los futuros ciudadanos cuando todavía son niños ya que la democracia no puede prosperar si sus ciudadanos no son críticos, si son irreflexivos e indiferentes. Las democracias necesitan ciudadanos que piensen, y la mejor manera de garantizar que los haya es que no haya escasez de niños y niñas que piensen.

Enseñar pensamiento de alto nivel mediante la filosofía

Si queremos que la educación para la democracia tenga lugar, tenemos que especificar más cuál es su objetivo. Con este fin, planteamos algunas preguntas:

- a) ¿Es suficiente especificar que se debe educar la capacidad de pensar o es necesario también educar la capacidad de pensar de alto nivel?
- b) ¿Es suficiente especificar que se debe educar la capacidad de pensar de manera crítica de los futuros ciudadanos de una democracia, o su educación también debe incluir la filosofía?
- c) ¿Es suficiente afirmar que todos los ciudadanos de una democracia necesitan la filosofía, o esta debe incluirse tanto en la educación primaria y secundaria como en la superior?

La afirmación de que las democracias de masas necesitan educar la capacidad de pensamiento de alto nivel puede atribuirse a Lauren Resnick. Esta autora define este pensamiento como complejo, no algorítmico y fruto del esfuerzo; que además implica multiplicidad de criterios, múltiples soluciones, la elaboración de un juicio matizado, incertidumbre, autorregulación y exigencia de significado. Resnick no identifica el pensamiento de alto nivel con el pensamiento crítico ni con el filosófico. Cualquier pensamiento que satisfaga estos nueve criterios puede ser considerado el tipo de pensamiento que los ciudadanos de una democracia deben desarrollar.⁶⁴

Una manera alternativa de ver lo que se entiende por pensamiento de alto nivel es entenderlo como una combinación de pensamiento crítico, creativo y

cuidadoso. Entendido así, este pensamiento va más allá del pensamiento crítico. Falta por ver si va más allá de la filosofía.

En *Thinking in Education*, lo dije de este modo: «La capacidad de la filosofía, *cuando se enseña y reconstruye adecuadamente*, para generar pensamiento de alto nivel es significativamente mayor que cualquier otra disciplina». ⁶⁵ Sabemos que para que los ciudadanos contribuyan al buen funcionamiento de una democracia, deben dar importancia a valores como el autogobierno, la libertad, la justicia y la ley. De la misma manera, si los centros educativos hacen bien su labor, deben procurar que los y las estudiantes den importancia a valores que son propios de un pensamiento de alto nivel.

Si estamos de acuerdo en que el llamado *pensamiento de alto nivel* es una forma abreviada de describir el tipo de pensamiento que los centros educativos deben fomentar en los futuros ciudadanos de una democracia, ¿cuáles son los valores que definen ese tipo de pensamiento? Si aceptamos, provisionalmente, la tríada mencionada anteriormente de pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, ¿qué valores los componen?

Pensamiento crítico

1. *Es un pensamiento aplicado o práctico*, un pensamiento que usa el conocimiento teórico para llegar a afirmaciones, decisiones, opciones, compromisos, soluciones y otros tipos de juicios. En este sentido, las profesiones (por ejemplo, la medicina, el derecho, la ingeniería, etc.) y las artes (por ejemplo, la arquitectura, la música, la pintura, la escultura, etc.) son ejemplos modélicos de pensamiento crítico. En cada ejemplo de tratamiento médico, en cada caso de composición musical o pictórica, por ejemplo, hay que aplicar el conocimiento.
2. *Es un pensamiento guiado por criterios*. Aquí los ejemplos modélicos son los trabajos de los críticos, los jueces y los tribunales, así como cualquier otro pensador que no se guía por rutinas o por reglas. Guiarse por criterios es una característica tan dominante en este tipo de pensamiento que a menudo se identifica, popularmente, con el pensamiento de los críticos de arte, de música o de teatro, o con los jueces, o los árbitros deportivos.
3. *Es un pensamiento autocorrectivo*. El primer paso en esta dirección es el compromiso con la falibilidad del propio pensamiento: reconocer que

probablemente se han cometido errores. El segundo paso es buscar maneras para corregir esos errores.

4. *Es un pensamiento contextualizado.* El pensamiento crítico se resiste a considerar porciones de sucesos o trabajos fuera de contexto para adscribirles significados diferentes a los que tienen en su contexto específico. La singularidad de cada situación tiene que tenerse en cuenta y permitirle que sea la que guíe cualquier investigación dentro de esa situación.⁶⁶

No podemos afirmar que estos componentes de pensamiento crítico, que se encuentran en muchos casos, se den en todos los casos. Sin embargo, se encuentran con la suficiente frecuencia como para esperar que se den cuando se aplica este tipo de pensamiento.

Encontramos ejemplos de pensamiento crítico en habilidades como la lectura crítica, la escritura crítica, la comprensión y la expresión oral críticas, etc. Hay pensamiento crítico en todas las disciplinas: historia crítica, antropología crítica, sociología crítica y filosofía crítica. Estas son escuelas dentro de cada una de las disciplinas citadas, aunque cada una de estas escuelas generalmente defiende que es propiamente la disciplina. Además, existen los diversos «cricismos»: en arte, en literatura, en música, etc. Lo que todos ellos tienen en común es la inclinación a la autocorrección. La importancia que concedemos aquí a la autocorrección tiene que ver con el hecho de que es el resultado de pensar críticamente sobre el propio pensamiento. Un pensamiento así apela a ideas regulativas como verdad y significado, y usa criterios como: precisión, validez, integridad, fundamentación y corrección.

Pensamiento creativo

Constatamos que los rasgos del pensamiento creativo son a la vez sinónimos del propio pensamiento creativo. Es posible identificar algunos de los rasgos que lo representan.

El pensamiento creativo es:

1. *Imaginativo.* Propone esquemas detallados de mundos posibles. Por ejemplo, obras de arte, reconstrucciones históricas, etc.

- 2.*Creador*. Inventa productos para los cuales no hay precedentes claros, sino, como mucho, tenues contribuciones. Las grandes invenciones tienen esta característica.
- 3.*Productivo*. Genera trabajos de gran valor y en gran cantidad.
- 4.*Independiente*. Rechaza soluciones y puntos de vista convencionales; los creadores piensan por sí mismos.
- 5.*Holístico*. Se preocupa profundamente por las relaciones que mantienen las partes de una totalidad con la totalidad, y las relaciones que mantienen entre ellas. Es un pensamiento contextualizado, que tiene en cuenta las situaciones concretas.
- 6.*Autotrascendente*. Está menos satisfecho con lo que él mismo ha producido que con lo que han producido los demás. Busca trascenderse a sí mismo y compara sus propias obras entre sí, y no tanto con las que realizan los autores contemporáneos.
- 7.*Mayeútico*. Ayuda a dar a luz.

Estas caracterizaciones del pensamiento de una persona creativa solo tocan la superficie. Aportan algo de luz sobre lo que son idiosincrasias propias de pensamiento humano en general y que, en su expresión máxima, se encuentran en las grandes obras de creación.

Es impensable que el llamado pensamiento de alto nivel se ejemplifique solo con el pensamiento crítico. Los ciudadanos de las democracias del futuro no deberían aprender a ser indiferentes al pensamiento creativo. Pueden aprender que el pensamiento crítico y el creativo ejemplifican entre ellos la relación de lo similar y lo diferente, y, por otro lado, también la relación de los elementos del razonamiento analógico. Otro ejemplo que ilustra la relación entre ellos tiene que ver con cómo interactúan en las situaciones en las que se plantea un problema. El pensamiento crítico puede plantear un problema que el pensamiento creativo resuelva, y el pensamiento creativo puede plantear un problema que el pensamiento crítico resuelva.

Pensamiento cuidadoso

Si la idea que regula el pensamiento crítico es la idea de *verdad* (aplicabilidad o funcionalidad) y si la idea que regula el pensamiento creativo es la de *significado* (totalidad o integridad), entonces la idea que regula el

pensamiento cuidadoso es la idea de *valor* (importancia o relevancia). Todos estos términos poseen tantos significados que es difícil considerarlos sin ambigüedad.

Igual que nos ayuda conectar cada término con una idea regulativa diferente, también nos puede ayudar considerar su negación. En este sentido, podemos decir que un pensamiento de alto nivel necesita ser un pensamiento a la vez crítico, creativo y cuidadoso porque no podemos entenderlo como un pensamiento no crítico, no creativo y descuidado. O, dicho con otras palabras, un pensamiento incapaz de hacer distinciones, mecánico y emocionalmente indiferente.

En efecto, las democracias necesitan ciudadanos que sean sensibles a cuestiones de importancia (esto es, a cuestiones que importan, a valores), que piensen en ellas en profundidad y que emitan juicios. Por ejemplo, en arte, aquellas personas que lo valoran, se expresan en términos apreciativos; aquellas que quieren evaluarlo se expresan en términos de crítica de arte; y aquellas que están inspiradas por el arte se expresan creativamente.⁶⁷ Otro ejemplo, una persona enamorada puede desear escribir una carta de amor. En este caso, no necesita dejar a un lado su pensamiento crítico; también su pensamiento creativo puede ser de gran ayuda, y su pensamiento cuidadoso es esencial.

Cuidar, valorar algo, no implica tener un pensamiento distorsionado sobre ese algo (de la manera que el alcohol distorsiona la percepción y, en consecuencia, la manera de conducir un coche). Al contrario, cuidar, valorar algo, nos ayuda a entenderlo; si no nos importase podría pasarnos desapercibido. El cuidado intensifica y enfoca nuestro pensamiento en aquello que nos importa.

El cuidado es un dominio sin una cosmópolis central, sino que tiene innumerables distritos. Algunos de ellos son:

- 1.Cuida: obras de arte, almas, estudiantes...
- 2.Preserva: protege, mantiene, pone a buen recaudo.
- 3.Restaura: sana, pone remedio, restituye.
- 4.Nutre: potencia, promueve, prepara, alimenta.
- 5.Celebra: honra, aprecia, conmemora, respeta.
- 6.Empatiza: participa imaginativamente en las experiencias de otros.

7. **Aprecia:** estima (las cosas valiosas), respeta (a los seres vivos, a la naturaleza), aprecia (lo que es bello), admira (lo que es virtuoso), es considerado (con cualquier cosa sensible).
8. **Valora éticamente.** Se preocupa por lo que experimentamos como bueno o correcto, por su fundamento y razones. El pensamiento cuidadoso implica pensar aquello que es apropiado en una situación determinada. No está conectado directamente con la preocupación, en el sentido de ser una carga, un pesar. El pensamiento cuidadoso es selectivo, discriminador, es un pensamiento que concede a aquello en lo que piensa el respeto o falta de respeto, el honor o el deshonor, la admiración o el desprecio que aquello merece.

Deberíamos tener presente que estos subdominios no definen la naturaleza del cuidado, sino que esta es la que labra esos subdominios. En otras palabras, el pensamiento cuidadoso distingue aquello que cuidamos de lo que no. No obstante, lo que una persona cuidadosa valora tiene su propio valor, su propia manera de ser importante, su propia integridad.

Si el pensamiento crítico se convirtiese en el camino por el que la escuela potenciase un pensamiento de alto nivel, entonces sería muy significativa la división del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, en los subdominios que hemos enumerado más arriba. El pensamiento crítico, al menos de la manera que generalmente se ha enseñado, es un recurso y un análisis al que recurrir ante una emergencia, o cuando aparece un problema para el que las maneras convencionales de pensar son demasiado imprecisas, demasiado inexactas o ilógicas. Pero este análisis es innecesario en el caso de la filosofía. La filosofía trata de estar a punto para cualquier problema concebible que se pueda desarrollar. Tiene tradiciones ricas en pensamiento estético y ético: no necesita que se le recuerde que las personas estamos experimentando constantemente crisis morales y necesitamos desesperadamente ayuda. A la vez, la filosofía puede reflexionar sobre cualquier cuestión que el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso pueda tratar.

En las páginas anteriores, se ha afirmado que la comunidad de investigación es un instrumento pedagógicamente importante para enseñar pensamiento de alto nivel de manera efectiva. La comunidad de investigación se presta a ser útil tanto para el pensamiento filosófico como para el pensamiento crítico.

Además, prepara a los estudiantes, incluso en la educación primaria, para deliberar como necesitarán hacerlo en una sociedad democrática.

Las dos cuestiones que nos quedan por tratar son: ¿Qué es una comunidad de investigación? y ¿Qué evidencias tenemos de que la deliberación marca una diferencia entre una democracia satisfactoria y una que no lo sea?

El papel de la comunidad de investigación deliberativa

La comunidad de investigación es un instrumento pedagógico especialmente adecuado para aprender pensamiento de alto nivel, ya sea crítico o filosófico. En apariencia, es un diálogo de aula, pero en este caso el profesor o la profesora es consciente de los criterios que pueden usarse para mejorar los procesos de pensamiento y lenguaje por encima del nivel que normalmente se da en las conversaciones rutinarias de aula.⁶⁸ Algunos de estos criterios pueden tener la siguiente secuencia:

- a) La creación de un estado mental adecuado. Esto se consigue, en *Filosofía para niños*, compartiendo la lectura (por ejemplo, leyendo en voz alta por turnos) de una novela o una historia escrita precisamente para mostrar un grupo de niños y niñas que investigan filosóficamente. En tanto que los niños y las niñas reales se identifican con los personajes de la novela, asumen sus estados mentales.
- b) Identificación con los personajes cuando realizan ciertos actos mentales (escuchar, cuestionar, comparar, colaborar, inferir...).⁶⁹ Si el lector lee una frase como esta: «Por la expresión de la cara de su madre, y su tono de voz, Toni captó que estaba muy enfadada con él.» Un lector muy joven quizás no esté familiarizado con el verbo *captar*, pero si relaciona las observaciones de Toni con su conclusión, seguramente será capaz de realizar el mismo acto mental.
- c) Identificación con los personajes cuando asumen actitudes proposicionales. Si el lector lee una frase como esta: «Toni decidió que la capital de Australia era Sydney», puede realizar el acto mental de afirmar que «la capital de Australia es Sydney», pero también, el acto mental de decidir si la afirmación sobre Sydney es verdadera.
- d) Identificación con otros estudiantes del grupo cuando realizan actos de habla y de investigación. Supongamos que María inicia el diálogo en el

aula planteando una pregunta en voz alta. Su acción anima a otros estudiantes a pensar que ellos también pueden plantear sus comentarios en voz alta. Además, el hecho de que lo haya planteado como una pregunta anima a los demás a preguntar también, y no necesitan intervenir solo cuando el profesor les haga una pregunta.

- e) La repetición de ciertos actos mentales, como actitudes y actos de habla, facilitan la adquisición de habilidades de investigación elementales. Por ejemplo, Pablo va a expresar su opinión, pero se acuerda de que cuando otros lo han hecho se les ha pedido que razonen sus opiniones. Entonces, Pablo expresa su opinión y a la vez ofrece la razón en la que se basa.
- f) Los estudiantes exploran lo que han leído para encontrar observaciones problemáticas de los personajes o situaciones desconcertantes en el texto. Pueden ser experiencias que no guardan relación entre ellas y que dan lugar a pensamientos y sentimientos que los estudiantes expresan.
- g) Los estudiantes también expresan pensamientos y observaciones relacionados entre sí, de manera que los diferentes actos de pensamiento se distribuyen entre los estudiantes y no se quedan solo en la mente de cada uno por separado.
- h) La profesora apunta y numera, en una pizarra o pantalla, las cuestiones que van planteando.
- i) Eligiendo democráticamente, los estudiantes convierten la lista de temas y cuestiones que la lectura les sugiere en una agenda que refleja el mapa de sus propios intereses sobre los temas que plantea la lectura.
- j) Cada estudiante del grupo interioriza el pensamiento distributivo del grupo, en el contexto de lo que se ha leído y dicho sobre la lectura.
- k) Los estudiantes que interrelacionan lo que han visto, escuchado, leído y pensado, es decir, lo que han interiorizado, están en disposición de plantear más preguntas de investigación y de hacer comentarios más perspicaces. Es decir, de exteriorizar lo que han elaborado en su propio pensamiento.
- l) En tanto que los textos muestran niños y niñas de ficción que tratan con problemas de lógica, estética y ética (igual que de otros ámbitos filosóficos), las niñas y niños del aula que se identifican con los personajes empiezan a explorar cuestiones similares por medio de actividades de pensamiento que rápidamente devienen más críticas, creativas y cuidadosas.

- m) A medida que se desarrolla el diálogo en el aula, aparecen desacuerdos y temas controvertidos. Los estudiantes son conscientes de que están implicados en un diálogo y no solo en una simple conversación, y que el diálogo representa una forma de investigación progresiva y el desarrollo de un producto, como es la formulación de una opinión o una afirmación.
- n) Cada estudiante puede empezar un diálogo con la expectativa de lo que sería, desde su punto de vista, una conclusión racional, que significaría la victoria de su punto de vista. Pero a medida que otros participantes empiezan a implicarse en la deliberación, se preparan para aceptar un compromiso razonable. Esto representa (a) un compromiso en el que nadie tenga que sacrificar su integridad, y (b) la disposición de cada uno a cooperar con el resto porque se acepta un acuerdo justo si todos los demás lo aceptan.⁷⁰
- o) Aunque cada comunidad de investigación se desarrolla de manera diferente, igual que lo hacen los individuos, eventualmente encuentra la manera de potenciar el pensamiento (y con ello, el pensamiento de alto nivel), el razonamiento, el juicio y la deliberación razonable; así como la manera de preparar a los participantes para convivir en una democracia orientada hacia la investigación.

Estos quince criterios raramente se encuentran juntos en cada comunidad de investigación particular, pero cualquier ejemplo de comunidad de investigación cumplirá algunos de ellos. La experiencia mostrará cuántos de estos criterios son suficientes. Hemos citado estos (como podrían haber sido citados muchos otros) simplemente para que sean reconocibles cuando los encontremos. Serían, por tanto, lo que Kant llamaría criterios «provisionales» o «anticipadores».

Las comunidades deliberativas de investigación son microcosmos de las democracias, no solo porque son grupos que se autogobiernan, sino porque las maneras de autorregularse y autocorregirse pueden llevarse a cabo en grupos pequeños y en sociedades de masas. La eventual integración de participantes, desde los grupos más pequeños en comunidades de aula a una nación o a sociedades globales, puede comportar un aumento de rigor metodológico. Así, la incorporación continua en una sociedad democrática de población proveniente de escuelas impregnadas de procedimientos de investigación, puede significar, con el tiempo, que las democracias del futuro

estarán más en armonía con el pensamiento y la deliberación de alto nivel. Como Gutmann y Thompson afirman: en cualquier intento de hacer que la democracia sea más deliberativa, la institución más importante, aparte del gobierno, es el sistema educativo.

Si los centros educativos quieren preparar a sus estudiantes para la ciudadanía, deben ir más allá de enseñar alfabetización y aritmética, aunque por supuesto ambas sean prerrequisitos para deliberar sobre problemas públicos. Los centros educativos deberían tener como objetivo desarrollar las capacidades de sus estudiantes para entender diferentes perspectivas, comunicar sus ideas a otras personas e implicarse en dar y recibir argumentos morales con la intención de tomar decisiones mutuamente aceptables. Estos objetivos, que implican cultivar el carácter moral y las habilidades intelectuales a la vez, probablemente requieren algunos cambios significativos en la educación cívica tradicional, que ha descuidado la enseñanza de este tipo de razonamiento moral sobre política.

El nuevo significado del sondeo deliberativo⁷¹

¿Hasta qué punto todas estas ideas sobre deliberación son solo retórica ideológica y hasta qué punto pueden llevarse a cabo en prácticas y resultados concretos? Consideremos lo que Robert Dahl (que no es ningún ingenuo en estas cuestiones) propone como «proceso de ilustración pública».⁷² No propone este proceso con el objetivo de iniciar propuestas políticas, sino que se aplicaría después de que las instituciones estándar fallasen. Hay cinco estadios:

- Estadio 1. Una comisión no partidista de expertos en el problema a examinar propondría tres o cuatro soluciones alternativas y sus costos a largo plazo. La comisión no recomendaría una solución, pero recopilaría y presentaría la información relevante.
- Estadio 2. Más o menos a la vez, una muestra de unos seiscientos ciudadanos, científicamente seleccionados, deliberaría sobre el informe de la comisión durante una semana. Los procedimientos de este grupo seguirían los del «sondeo deliberativo» de James Fishkin. Según estos procedimientos, los ciudadanos se distribuyen en pequeños grupos de discusión, se reúnen con expertos y políticos, y llegan a conclusiones. Sus

opciones, si son representativas, son aquellas que otros ciudadanos⁷³ escogerían si tuviesen la misma oportunidad de deliberar sobre esas mismas cuestiones. Esto haría que sus juicios fuesen más difíciles de ignorar por parte de los políticos.

- Estadio 3. Al mismo tiempo, se llevarían a cabo prácticas similares en localidades seleccionadas en todo el país. Entre veinticinco y cincuenta mil ciudadanos estarían implicados, desarrollando opiniones más informadas y adquiriendo un nivel más elevado de interés. Esto podría desarrollar una masa crítica de ciudadanos informados en una cuestión en particular.
- Estadio 4. Seguiría un período de vigoroso debate público. El sondeo deliberativo aportaría evidencia suficiente sobre cómo respondería la ciudadanía a las opciones planteadas por la comisión de expertos.
- Estadio 5. El presidente se encontraría con los representantes del congreso para negociar una solución a largo plazo.

Según Dahl, «La experiencia hasta ahora muestra que al final de sus encuentros muchos participantes llegan a juicios significativamente diferentes de aquellos que tenían al principio».⁷⁴ Sus juicios están más fundamentados que si no hubiesen realizado el sondeo deliberativo. Incluso, sus juicios son los que probablemente emitiría otro grupo representativo de ciudadanos si tuviese la misma oportunidad de deliberar sobre esos mismos temas.

Este es el punto clave de la cuestión. No se trata solo de que esos ciudadanos representativos estén más preparados, sino que son más razonables y no simplemente racionales. Están más preparados para aceptar una solución cooperativa de toda la sociedad, dado que se les asegura que otros ciudadanos aceptarán la misma solución, en vez de continuar manteniendo rígidamente las mismas opiniones desinformadas que han mantenido en el pasado.

¿Qué podemos decir entonces sobre la relación entre filosofía y democracia? Al menos esto: cuando la filosofía se enseña como investigación en comunidades de investigación deliberativa, especialmente cuando el alumnado son niños y niñas, entonces se dan las posibilidades de que adquieran más comprensión y razonabilidad de los que tenían al comenzar sus estudios. De este modo, ya son lo que queríamos que fuesen nuestros ciudadanos adultos. Su presencia cada vez más extendida sería fundamental

para el carácter de la sociedad como conjunto. Estarían dispuestos a dar razones de sus opiniones, y a sustituir las razones menos fundamentadas por otras más y mejor fundamentadas. Serían capaces de justificar su desconfianza en prácticas e instituciones autoritarias y no igualitarias. Las democracias en las que vivirían continuarían cambiando, pero tal cambio estaría guiado en cada ciudadano por la razonabilidad, en vez de por un conjunto de valores que dogmáticamente diera prioridad, fuese cual fuese el tema, a los intereses exclusivamente individuales.

43. Cf. John Dewey, *Human Nature and Conduct*. Nueva York: Henry Holt and Company, 1922, 189-198. [Existe texto en español: *Naturaleza humana y conducta*. México, FCE, 2014.]

44. Sobre un jurado como ejemplo de diálogo deliberativo, véase Matthew Lipman, *Thinking in Education*, 1ª edición, 238-240.

45. Una de las primeras bases de la filosofía en la escuela primaria se encuentra en M. Lipman, Ann M. Sharp y Frederick S. Oscanyan (eds.), *Philosophy in the classroom*. Filadelfia: Temple University Press, 1980. [Parte de este texto se encuentra en español: Lipman, M.; Sharp, A. M. y Oscanyan, F. S. *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2014. El texto completo se encuentra en catalán: *Filosofia a l'escola*. Barcelona: Eumo/IREF, 1991.]

46. John Rawls, *Political Liberalism*. Nueva York: Columbia University Press, 1993, 199. [Existe texto en español: Rawls, J., *El liberalismo político*. Barcelona: Crítica, 2004.]

47. Sobre algunas maneras en que la filosofía potencia las habilidades cognitivas, véase *Thinking in Education*, 1ª edición, 40-46.

48. Hemos traducido *Philosophy for Children* por 'Filosofía para niños', nombre con el que se conoce esta propuesta educativa en la mayoría de los países hispanohablantes. (*N. de la T.*)

49. Lauren B. Resnick y Leopold E. Klopfer ofrecen una revisión fundamentada en *Toward the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research*. Alexandria, VA: ASCD, 1989. Para una consideración breve sobre el pensamiento crítico como el método más efectivo para enseñar a pensar, véase Alec Fisher, «Critical Thinking», en *Teaching Thinking: A Survey of Programmes in Education*, M. J. Coles y W. D. Robinson (eds.). Londres: Gerald Duckworth and Co. Ltd., 1991, 49-58.

50. Los inicios de una defensa del papel de la filosofía en la educación primaria se encuentran en Matthew Lipman, *Philosophy goes to School*. Filadelfia: Temple University Press, 1988. [Parte de este texto se encuentra en español: Lipman, M.; Sharp, A. M. y Oscanyan, F. S. *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2014.]

51. Uno de los primeros argumentos a favor del valor del pensamiento de alto nivel para la democracia se encuentra en Lauren B. Resnick, *Education and Learning to Think*. Washington D.C.: National Academy Press, 1987. Véase también: «Moral Education, Higher-Order Thinking and Philosophy for Children», en *Early Child Development and Care*, vol. 107, 1994, 61-70.

52. John Rawls, *op. cit.*, 50.

53. *Ibid.*: 48. Rawls cita con aprobación un artículo anterior que trata la misma distinción: W. M. Sibley, «The rational versus the Reasonable», *Philosophical Review* (octubre, 1953), 554-560.

54. Rawls, *op. cit.*, 52.

55. Una versión anterior de este punto de vista se encuentra en Matthew Lipman: «Caring as thinking», en *Inquiry: Critical thinking Across the Disciplines*, 1, 1995, 1-13. Una versión posterior se encuentra en *Thinking in Education*, 2ª edición, 2003. Véase en el presente volumen las páginas 95-108. (*N. de la T.*)

56. Israel Sheffler, *Reason and Teaching*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1973, capítulo 1.

57. James Fishkin, *Democracy and Deliberation*. New Haven: Yale University Press, 1991, 29. [Existe texto en español: Fishkin, J., *Democracia y deliberación*. Barcelona: Ariel, 1995.]

58. John Rawls, «The Domain of the Political and Overlapping Consensus», en David Copp, Jean Hampton y John E. Roemer (eds.), *The Idea of Democracy*. Nueva York: Cambridge University Press, 1993, 249.

59. *Ibid.*, 246-247.

60. *Ética a Nicómaco*, libro VI, capítulo 9, 1142a-1142b.

61. James Bohman, *Public Deliberation: Pluralism, Complexity and Democracy*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1996, 59-65.

62. Véase Martin Benjamin, *Splitting the Difference: Compromise and Integrity in Ethics and Politics*. Lawrence, KS: University Press of Kansas, 1990. Ofrece la perspectiva de un experto en

pedagogía filosófica sobre la búsqueda de compromiso sin pérdida de integridad en cuestiones en las que se está deliberando.

63. Este paréntesis ha sido añadido por la traductora.

64. Resnick, *op. cit.*, 44.

65. Lipman, *op. cit.* (1ª edición), 3.

66. La 2ª edición de *Thinking in Education* incluye una explicación más extensa de estos criterios. [Véanse capítulos 1 y 2 del presente volumen. (*N. de la T.*)]

67. Elisabeth Anderson examina algunas variedades de valoración en *Values in Ethics and Economics*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993. Véase, en particular, las páginas 10-11.

68. Los criterios que aquí se sugieren para identificar la formación de una comunidad de investigación se pueden contrastar con los criterios que se encuentran en *Thinking in Education*, 1ª edición, 241-243.

69. El paréntesis ha sido añadido por la traductora.

70. Cf. Rawls, *op. cit.*, 48-54.

71. Hemos traducido por 'sondeo deliberativo' la expresión *Deliberation Poll*. (*N. de la T.*)

72. Robert Dahl, «On Deliberative Democracy», *Dissent* (verano, 1997), 56.

73. La obra de James Fishkin se refiere a los procesos deliberativos en Estados Unidos. En el contexto del presente artículo, hemos usado el término *ciudadanos*, donde Fishkin dice *americanos*. (*N. de la T.*)

74. *Ibid.*, 57. No se debería tomar a la ligera el entusiasmo de Dahl por el potencial del sondeo de deliberación de Fishkin a la hora de producir mejoras significativas en la comprensión política de los votantes en una democracia. Si el sondeo puede ser tan eficiente como Dahl piensa, y la filosofía puede ser eficiente a la hora de preparar futuros votantes como los filósofos piensan, entonces puede haber razones para ser optimistas respecto al rumbo que puede tomar la educación para la democracia en las próximas décadas.

Bibliografía

- Anderson, E., *Values in Ethics and Economics*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993.
- Aristóteles, *Ética a Nicómaco*. Madrid: Gredos, 2003.
- Benjamin, M., *Splitting the Difference: Compromise and Integrity in Ethics and Politics*. Lawrence, KS: University Press of Kansas, 1990.
- Bohman, J., *Public Deliberation: Pluralism, Complexity and Democracy*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1996.
- Bratman, M., *Intentions, Plans and Practical Reason*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1987.
- Buchler, J., *Toward a General Theory of Human Judgment*. Nueva York: Columbia University Press, 1951.
- Crawshay-William, R., *Methods and Criteria of Reasoning*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1957.
- Dahl, R., «On Deliberative Democracy»; en *Dissent*, verano 1997.
- Dewey, J., *Human Nature and Conduct*. Nueva York: Henry Holt and Company, 1922. [Existe texto en español: Dewey, J., *Naturaleza humana y conducta*. México: FCE, 2014].
- Dryzek, J., *Discursive Democracy: Politics, Policy and Political Science*. Nueva York: Cambridge University Press, 1990.
- Ennis, R. H., «A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities»; en J. Boykoff Baron y R. J. Sternberg (eds.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. Nueva York: Freeman, 1987.
- Evans, D. y Kuçuradi, I. (eds.), *Teaching Philosophy On The Eve of The Twenty-First Century*. Editions of the Philosophical Society of Turkey for the International Federation of Philosophical Societies. Ankara, 1998.
- Fisher, A., «Critical Thinking»; en M. J. Coles y W. D. Robinson (eds.), *Teaching Thinking: A Survey of Programmes in Education*. Londres: Gerald Duckworth and Co. Ltd, 1991.
- Fishkin, J., *Democracy and Deliberation*. New Haven: Yale University Press, 1991. [Existe texto en español: Fishkin, J., *Democracia y deliberación*. Barcelona: Ariel, 1995.]
- Frankfort, H., *The Importance of What We Care About*. Nueva York: Cambridge University Press, 1988.
- Goodman, N., *Languages of Art*. Indianápolis, Ind.: Bobbi-Merrill, 1968. [Existe texto en español: Goodman, N., *Los lenguajes del arte*. Barcelona: Seix Barral, 1974.]

- Govier, T., *A Practical Study of Argument*, 2ª ed. Belmont, Calif.: Wadsworth, 1988.
- Grice, P., «Logic and Conversation»; en *Studies in the Way of Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989.
- Günter, K., *The Sense of Appropriateness*. Albany, NY: The SUNY Press, 1993.
- Habermas, J., *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1996.
- Hamlyn, D. W., *The Theory of Knowledge*. Londres: Doubleday and Company and Macmillan, 1970.
- Johnson, M., *Moral Imagination*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.
- Johnson, R. H. y Blair, J. A., *Logical Self-Defense*. Nueva York: McGraw-Hill, 1994.
- Kant, I., *Political Writings*, M. Reiss (ed.). Nueva York: Cambridge University Press, 1970.
- Kolenda, K. (ed.), «Symposium on Gilbert Ryle», *Rice University Studies*, 58:3 (verano, 1972).
- Kuhn, T., «Objectivity, Value Judgment, and Theory Choice», *The Essential Tension*. Chicago: University of Chicago Press, 1979. [Existe texto en español: Kuhn, T., *La tensión esencial*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1983.]
- Lipman, M., *Kio and Gus*. Upper Montclair, N.J.: IAPC, 1982. [Existe texto en español: Lipman, M., *Kio y Gus*. Madrid: Editorial de la Torre, 1992. También en catalán: Lipman, M., *Kio i Gus*. Vic: Eumo, col. Filosofía 3/18, 1994.]
- Lipman, M., *Philosophy goes to School*. Filadelfia: Temple University Press, 1988.
- Lipman, M., *Thinking in Education*, 1ª edición. Nueva York: Cambridge University Press, 1991.
- Lipman, M., «Caring as thiniking»; en *Inquiry: Critical thinking Across the Disciplines*, 1, 1995, 1-13.
- Lipman, M., *Thinking in Education*, 2ª edición. Nueva York: Cambridge University Press, 2003.
- Lipman, M. y Sharp A. M., *Wondering at the World*, Upper Montclair, NJ: IAPC, 1986. [Existe texto en español: Lipman, M. y Sharp A. M., *Asombrándose ante el mundo*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1993. También en catalán: Lipman, M. y Sharp A. M., *Admirant el món*. Vic: Eumo, col. Filosofía 3/18, 1997.]
- Lipman, M.; Sharp, A. M. y Oscanyan, F. S. (eds.), *Philosophy in the classroom*. Filadelfia: Temple University Press, 1980. [Existe texto en español: Lipman, M.; Sharp, A. M. y Oscanyan, F. S., *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2014. También en catalán: *Filosofia a l'escola*. Vic: Eumo/IREF, 1991.]
- Nussbaum, M., «Emotions as Judgements of Value», *Yale J. of Critiscism*, 5:2 (1992), 209-210. [Existe texto en español: «Las emociones como juicios de valor», en Nussbaum, M., *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós, 2008.]
- Peirce, C. S., «Ideals of Conduct»; en C. Hartshorne y P. Weiss (eds.), *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1931-1935.
- Peirce, C. S., «How to Make Our Ideas Clear»; en C. S. Peirce, *Selected Writtings*, P. P. Wiener (ed.). Nueva York: Dover Publications, 1958, 113-36. [Existe texto en español:

- Peirce, C. S. «Cómo esclarecer nuestras ideas», en *El hombre, un signo*, Barcelona: Crítica, 1988, 200-223.]
- Platón, «Statesman» 283e; en E. Hamilton y H. Cairns [eds.], *Plato: The Collected Dialogues*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1961, 1051. [Existe texto en español: Platón: *Diálogos*. Obra completa en 9 volúmenes. Volumen V: *Parménides. Teeteto. Sofista. Político*. Madrid: Gredos, 2003.]
- Rawls, J., «The Domain of the Political and Overlapping Consensus», en D. Copp, J. Hampton y J. E. Roehmer (eds.), *The Idea of Democracy*. Nueva York: Cambridge University Press, 1993.
- Rawls, J., *Political Liberalism*. Nueva York: Columbia University Press, 1993. [Existe texto en español: Rawls, J., *El liberalismo político*. Barcelona: Crítica, 2004.]
- Resnick, L. B., «Moral Education, Higher-Order Thinking and Philosophy for Children», en *Early Child Development and Care*, 107 (1994), 61-70.
- Resnick, L. B. y Klopfer, L. E., *Toward the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research*. Alexandria, VA: ASCD, 1989.
- Resnick, L. B., *Education and Learning to Think*. Washington, D.C.: National Academy Press, 1987.
- Rorty, R., «The Priority of Democracy to Philosophy»; en *Philosophical Papers*, 1. Nueva York: Cambridge University Press, 1991.
- Ryle, G., *Dilemmas*, Londres: Cambridge University Press, 1954.
- Schapiro, M., *Vincent Van Gogh*. Nueva York: Abradale Press, 1994.
- Scriven, M., «The Logic of Criteria», *Journal of Philosophy*, 56 (octubre, 1959), 857-868.
- Selman, M., «Another Way of Talking about Critical Thinking»; *Proceedings of the Fortythird Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*, 1987 (Normal, III., 1988), 169-178.
- Sheffler, I., *Reason and Teaching*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1973.
- Sibley, W. M., «The rational versus the Reasonable», *Philosophical Review* (octubre 1953), 554-560.
- Slote, A., «The Theory of Important Criteria», *Journal of Philosophy*, 63:8 (abril, 1966), 221-224.
- Sternberg, R., «Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement»; en F. R. Link (ed.), *Essays on the Intellect*. Alexandria, Va.: ASCD, 1985, 46.
- Urmson, J. O., «On Grading», *Mind*, 59 (1959), 145-169.
- Vermazen, B., «Comparing Evaluations of Works of Art», en W. E. Kennick (ed.), *Art and Philosophy*, 2ª ed. Nueva York: St. Martins's, 1979, 707-718.
- Wittgenstein, L., *Investigaciones Filosóficas*. Barcelona: Crítica, 2008.
- Wölfflin, H., *Principles of Art History*. Nueva York: Dover, 1950. [Existe texto en español: Wölfflin, H., *Conceptos fundamentales de la historia del arte*, Barcelona: Óptima, 2002.]
- Yoods, G., «A Work of Art as a Standard of Itself», *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 26 (otoño 1967).

Agradecimientos

Seguramente este libro no existiría si hace unos 27 años Eulàlia Bosch no me hubiese animado a emprender la aventura de conocer a Matthew Lipman en el IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children). Siempre la escucho con atención y, aunque en aquel momento no sabía muchas de las cosas que se suponían necesarias para aquel viaje, confié plenamente en ella y en su encargo. Tampoco existiría si Irene de Puig no me hubiese apoyado con tenacidad y paciencia. Y si Matthew Lipman no hubiese puesto en mis manos todos los textos que quería reunir en su último libro, antes de que fuese demasiado tarde para él. Mi agradecimiento más profundo a Eulàlia y a Irene, mis maestras. A Matthew Lipman, por su generosidad, sus enseñanzas y su afecto.

Mi agradecimiento a Blanca Zaragüeta, por acompañarme durante este tiempo y por confiar en mí. Gracias también a las personas con las que he compartido parte de este camino, por su cuidado y su saber: Anna Baiges, José Luis Samper, Félix de Castro, Angélica Sátiro, Iñaki Andrés, Glòria Arbonès, Carla Carreras, Carme Ripoll, Maite Sbert, Dora Muñoz, Maribel Pomar, Josep M. Terricabras, Joan Manel del Pozo, Ramon Espelt, Pep Subirós, Ann Margaret Sharp, Philip Guin, Maughn Gregory, Helen Kay, Matilde Martínez... Y a todas las personas y las escuelas que hacen que la filosofía esté en las aulas.